

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIS BEATRIZ DE LIMA FALCÃO

HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA NO ESPÍRITO SANTO (1946-1960)

**VITÓRIA
2010**

ELIS BEATRIZ DE LIMA FALCÃO

HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA NO ESPÍRITO SANTO (1946-1960)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz.

**VITÓRIA
2010**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F178h Falcão, Elis Beatriz de Lima, 1981-
História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960) /
Elis Beatriz de Lima Falcão. – 2010.
280 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Leitura - Estudo e ensino - Espírito Santo (Estado). 2.
Ensino primário. 3. Escola nova. I. Schwartz, Cleonara Maria. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIS BEATRIZ DE LIMA FALCÃO

**HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA NO ESPÍRITO
SANTO (1946-1960)**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 27 de setembro de 2010

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Diana Gonçalves Vidal
Universidade de São Paulo

**A Amanda, Bernardo e Wanderson, presentes de
Deus em minha vida.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois toda honra e toda glória alcançada em minha vida agradeço a Ele.

A meu esposo Wanderson, por ter vivenciado cada alegria e cada angústia nesse período, sabendo perfeitamente ouvir, silenciar, incentivar, motivar, compreender, mimar, ceder, enfim, ajudar em tudo que eu precisasse, respeitando minhas escolhas e as necessidades advindas do mestrado. Amo você.

A Bernardo, por ser um filho abençoado, muito amável e tranquilo, que compreendeu todas as vezes em que precisou ficar fora de casa o dia todo e longe da mamãe. A minha filha Amanda, companheira dos últimos meses do mestrado, por estar permitindo à mamãe uma gestação bastante tranquila.

A Teresinha de Lima Falcão, minha mãe, ex-aluna da zona rural que, mesmo sem conseguir concluir o antigo ensino primário, sempre incentivou e valorizou meus estudos. A minha irmã, Elizangela, por escutar minhas angústias e pelas palavras incentivadoras, mesmo morando em outro estado.

À professora Cleonara Maria Schwartz, minha orientadora, por cultivar em mim o interesse pela pesquisa e, principalmente, pela História da Educação capixaba; por acreditar e apostar em minha formação de forma constante, desde 2004, incentivando os primeiros passos nos arquivos, na pesquisa científica e na elaboração de trabalhos; pelo rigor, seriedade e exemplo de professora compromissada, transmitidos nesses anos, pois, com certeza, eles me fizeram crescer como pesquisadora, como profissional e como pessoa; por ter sido, além de orientadora, também uma divertida amiga.

À professora Claudia Maria Mendes Gontijo, por aceitar participar desta banca; por ter acompanhado meu crescimento acadêmico desde a graduação e pelo exemplo de profissional e pessoa que sempre foi.

Ao professor Sebastião Pimentel Franco, por aceitar participar desta banca e pelas valiosas contribuições.

À professora Diana Gonçalves Vidal, por aceitar gentilmente participar desta banca e pelas contribuições valiosas para esta pesquisa, oriundas de seus estudos em História da Educação

À professora Gilda Cardoso de Araújo pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e pela participação nesta banca.

Ao Professor Gelson Junquilha e Leda Landuete, pela sensibilidade em apoiar a minha formação, permitindo que a frequência inicial no Curso de Mestrado em Educação fosse possível.

Ao Sistema Municipal de Ensino de Serra-ES, especialmente à Secretária de Educação, Isolina Márcia Lamas, por valorizar a formação do professor, concedendo-me a licença de um ano para o término deste estudo. Aos amigos da Secretaria de Educação, especialmente a Carlos José, Francisca, Joana, Marcinha e Vanessa, pela força, pelo carinho e pela amizade sincera.

Aos colegas da turma 22, de forma especial a Luciana pela amizade constante em todos os momentos dessa caminhada; a Kaira pela divertida amizade; a Eliane, pela amizade e atenção em divulgar minha busca por fontes, proporcionando o contato com Elinete Antunes do Nascimento; a Rachel pela amizade e tranquilidade transmitida em vários momentos; a Rosane Bernardo, pela generosidade e disponibilidade em contribuir com o acesso às fontes do projeto Memórias de Cartilhas – Biblioteca Setorial de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aos amigos, pelo incentivo e motivação, especialmente Jael e Ilza.

À professora Maria Dalva Marchezi, pelo trabalho de revisão textual.

A Elinete Antunes do Nascimento, que gentilmente forneceu fontes de seu arquivo pessoal.

A Eliset Nascimento Soneghetti, por compartilhar sua história de alfabetizadora.

À Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, principalmente aos funcionários do setor das Escolas Extintas e, especialmente, a Marise, que dispensou atenção, carinho e divertidas tardes no arquivo.

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

Aos funcionários do Arquivo da Assembleia Legislativa do Espírito Santo.

Aos funcionários da Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo.

Aos funcionários do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo.

Aos funcionários da Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira – Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais, especialmente aos funcionários do Centro de Documentação e Memória (CEDOC);

Aos funcionários do Centro de Informação e Biblioteca da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Ministério da Educação e Cultura (MEC), especialmente a Clarice Rodrigues da Costa, pelo envio do material solicitado.

Aos funcionários do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) – Fundação Getúlio Vargas (FGV).

A organização da educação primária no Brasil tem sofrido as conseqüências do ciclismo administrativo; porque cada novo administrador deseja inscrever, na história da educação, uma nova reforma, um novo programa... E êsse fenômeno não se dá apenas no ensino primário; o secundário e o superior igualmente têm experimentado os efeitos desses fatores de transformação.

Murilo Braga, 1949

RESUMO

O trabalho investiga o ensino da leitura na escola primária capixaba no contexto da primeira reforma do ensino primário de iniciativa do Governo Federal, implementada pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 janeiro de 1946). O objetivo é compreendermos usos e apropriações das orientações para o ensino da leitura a partir dessa reforma, pela escola primária capixaba, no período de 1946 a 1960. Elegemos estudar o ensino da leitura no Espírito Santo tomando como marco temporal esse período, por ser o momento histórico compreendido entre as duas reformas do ensino primário: a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/1946) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Fazendo uso de fontes como atas de reuniões pedagógicas, bilhete, boletins, cartilhas, documentos internos de escolas, legislação, mensagens de governo, mídia impressa, programas de ensino, utilizamos a abordagem da História Cultural, por meio do diálogo com as reflexões de autores como Chartier (1985) e Certeau (1994), principalmente com os conceitos de estratégia, tática, uso, apropriação e representação. Nesse sentido, as fontes são concebidas como discursos que expressam representações acerca dos usos e apropriações de orientações para o ensino da leitura que, por táticas ou estratégias, foram colocadas em prática na escola primária em determinado contexto histórico. Consideramos que apropriações e usos diversificados colocados em prática pelos sujeitos das escolas primárias contribuem para deixar explícito que as políticas públicas assumem diferentes nuances dentro das escolas, seja por resistência ao novo, seja pela negociação com práticas já sedimentadas.

Palavras-chave: Ensino da leitura. Ensino primário. Escola nova.

ABSTRACT

This study investigates the teaching of reading in Espírito Santo primary schools, in the context of the first Brazilian Federal Government's primary education reform, implemented through the 1946 Organic Law of Primary Education (Decree-law no. 8.529, issued on January 2, 1946). We aim at understanding how Espírito Santo primary schools have employed the 1946 guidelines for teaching reading, between 1946 and 1960. We chose to study the teaching of reading in Espírito Santo in this period because it is a historical moment occurring between two primary education reforms: the Organic Law of Primary Education (Decree-law no. 8.529/1946) and the Brazilian Educational Guidelines and Bases Law (Law no. 4.024, issued on December 20, 1961). Making use of sources such as pedagogical meeting minutes, notes, newsletters, brochures, internal school documents, legislation, government announcements, printed press, and teaching programs we employed the Cultural History Approach by dialoguing with reflections of authors such as Chartier (1985) and Certeau (1994), especially those regarding the concepts of strategy, tactics, and representation. In this regard, the sources are conceived as discourses expressing representations of the employment of guidelines to teach reading which, through tactics or strategies, were put into practice in primary education in a particular historical context. We consider that the varied appropriation or use of these guidelines by the subjects in primary education contribute to highlighting that public policies have different shades within schools, either through resisting to what is new or through negotiating already consolidated practices.

Keywords: Teaching reading. Primary education. New school.

LISTA DE SIGLAS

CIBEC - Centro de Informação e Biblioteca em Educação

CPDOC - Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea

CRINEP – Centro Regional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

DOPP - Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas

FAE - Faculdade de Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PSD – Partido Social Democrático

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SESI - Serviço Social da Indústria

UDN - União Democrática Nacional

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grupo Escolar Marcondes de Souza – Muqui- ES	75
Figura 2 – Escola de Jaguaré-ES.....	77
Figura 3 – Modelo de grupo escolar rural com duas salas de aula.....	79
Figura 4 – Modelo de grupo escolar rural com uma sala de aula.....	79
Figura 5 – Frente de bilhete encaminhado à professora em 1958. Arquivo pessoal de Elinete Antunes do Nascimento.....	85
Figura 6 – Verso de bilhete encaminhado à professora em 1958. Arquivo pessoal de Elinete Antunes do Nascimento.....	86
Figura 7 – Texto jornalístico – “Melhorando o nível do ensino primário – Bolsas de estudo para aperfeiçoamento dos professores”.....	98
Figura 8 – Instalação do Curso Intensivo das Missões Pedagógicas Itinerantes pelo governador do Estado Jones Santos Neves.....	104
Figura 9 – Trecho da Revista Vida Capichaba- “Aluno e Professor”.....	113
Figura 10 – Trecho da Revista Vida Capichaba- “A escola antiga”.....	113
Figura 11 – Promoção de cursos do INEP no Espírito Santo.....	135
Figura 12 – Trecho do relatório do curso realizado no Centro Regional do INEP.....	136
Figura 13 – Folha do livro de protocolo do Grupo Escolar Professor Esmerino nçalves.....	155
Figura 14 – Frente da folha de julgamento da prova de leitura oral do Grupo Escolar “Jenny Coutinho”, 1959.....	157
Figura 15 – Verso da folha de julgamento da prova de leitura oral do Grupo Escolar “Jenny Coutinho”, 1959.....	158
Figura 16 – Prova de leitura oral da 1ª Série Primária do Grupo Escolar “Elisa Paiva”, 1962.....	159
Figura 17 – Capa da revista <i>Tiquinho</i>	161
Figura 18 – Capa da revista <i>Sesinho</i> , n.72 Nov. 1953.....	161
Figura 19 – Trecho da Revista <i>Sesinho</i> , n.72 Nov. 1953.....	163
Figura 20 – Classificação dos alunos do 1º ano do Grupo Escolar Jenny Coutinho, 1957.....	168
Figura 21 – Ofício nº60/56 encaminhado ao Secretário de Educação.....	169

Figura 22 – Capa de <i>O Livro de Lili</i> – Manual do Professor, de Anita Fonseca, 1969.....	171
Figura 23 – Exercício do <i>O Livro de Lili</i> – Manual do Professor, de Anita Fonseca, 1969, p. 29.....	173
Figura 24 – Página de rosto do livro <i>Práticas escolares</i> , 1º volume, de Antônio d’Avila, 1951.....	176
Figura 25 – Capa da 4ª edição do livro <i>A criança Problema</i> , de Arthur Ramos.....	179
Figura 26 – Sentença por meio de desenho. Grupo Escolar Elisa Paiva, 1957.....	196
Figura 27 – Capa da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955. Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).....	202
Figura 28 – Primeira lição de leitura da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955, p. 5. Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).....	203
Figura 29 – Desenho esquemático da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955, p. 61. Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).....	204
Figura 30 – Lição da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955, p. 6.....	206
Figura 31 – Lição da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955, p. 7.	206
Figura 32 – Lição da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955, p. 20.....	207
Figura 33 – Lição da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955, p. 21.....	207
Figura 34 – Lição da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955, p. 23.....	208
Figura 35 – Lição da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955, p. 31.....	208
Figura 36 – Desenho esquemático da <i>Cartilha de Bitu</i> , 6. ed. 1955, p. 37.....	209
Figura 37 – Capa da Cartilha de <i>Infância Brasileira</i> , 1956	211
Figura 38 – Texto “O asseio” do livro <i>Infância Brasileira</i> , 1956, p. 51.....	215
Figura 39 – Continuação do Texto “O asseio” do livro <i>Infância Brasileira</i> , 1956, p. 52.....	215
Figura 40 – Atividades do livro <i>Infância Brasileira</i> , 1956, p. 54.	217
Figura 41 – Capa de <i>Primeiras Lições</i> , 34 ed. 1949.	219
Figura 42 – Capa da <i>Cartilha Sodré</i> , 219 ed. 1954.	219
Figura 43 – Capa do livro <i>Criança Brasileira</i> , 32. ed. 1955.....	219
Figura 44 – Capa da cartilha <i>Vamos estudar?</i> 206 ed. 1962.....	221
Figura 45 – Apresentação das vogais. Cartilha <i>Vamos estudar?</i> 206 ed. 1962, p. 6.....	223

Figura 46 – 3ª lição da Cartilha <i>Vamos estudar?</i> 206 ed.....	224
Figura 47 – Continuação da 3ª lição da Cartilha <i>Vamos estudar?</i> 206 ed. 1962, p. 11.....	225
Figura 48 – Capa da <i>Cartilha Moderna</i> , 22 ed. 1971.	227
Figura 49 – Palavras-tipo. <i>Cartilha Moderna</i> , 22 ed. 1971, p. 7.	228
Figura 50 – Palavras-tipo menino e menina. <i>Cartilha Moderna</i> , 22 ed. 1971, p. 11.....	229
Figura 51 – Exercício da <i>Cartilha Moderna</i> , 22 ed. 1971, p. 16.....	230
Figura 52 – Exercício da <i>Cartilha Moderna</i> , 22 ed. 1971, p. 17.	230

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Relação de alunos aprovados e reprovados no 1º ano do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas no período de 1946 a 1960..... 84

Gráfico 2- Relação de alunos aprovados e reprovados no 1º ano do Grupo Escolar Jenny Coutinho no período de 1951 a 1958..... 84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas nos cursos primários em 1946.....	30
Quadro 2 – Critério de classificação posicional das fontes.....	65
Quadro 3 – Distribuição das matérias no Plano de Ensino para Grupos Escolares de 1943.....	121
Quadro 4 – Trabalhos práticos indispensáveis ao 2º, 3º e 4º ano.....	124
Quadro 5 – Resumo das orientações para o ensino da leitura em 1908 e 1927.....	127
Quadro 6 – Resumo das orientações para o ensino da leitura em 1936 e 1943.....	128
Quadro 7 – Disciplinas do Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas de 1952.....	147
Quadro 8 – Língua vernácula para o 1º ano – Programa de 1952.....	149
Quadro 9 – Língua vernácula para o 2º e 3º ano – Programa de 1952.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de livros fornecidos pelo governo do presidente do Estado Jeronymo de Souza Monteiro (1908-1912).....	51
Tabela 2 – Quantidade de alunos por turma e idade da Escola Singular Cachoeirinha do Putiri em 1952.....	81
Tabela 3 – Relação do aproveitamento escolar da Escola Singular Cachoeirinha do Putiri em 1952.....	82
Tabela 4 – Ficha de rendimento Escolar do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas, 1950.....	184

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	21
2 LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO: CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE ESTUDO.....	27
2.1 PRINCÍPIOS ESCOLANOVISTAS PRESENTIFICADOS NA LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO.....	30
2.2 O MOVIMENTO RENOVADOR NA ESCOLA PRIMÁRIA BRASILEIRA: ALGUNS ESTUDOS E CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO ENSINO DA LEITURA.....	39
2.3 ESTUDOS ACERCA DO ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA PRIMÁRIA CAPIXABA.....	47
3 QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	57
3.1 DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA E PROCESSO METODOLÓGICO	62
4 O ENSINO PRIMÁRIO NO ESPÍRITO SANTO.....	68
4.1 O ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA SINGULAR CACHOEIRINHA DO PUTIRI.....	80
5 USOS E APROPRIAÇÕES DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO E DOS PRINCÍPIOS ESCOLANOVISTAS NO ESPÍRITO SANTO.....	88
5.1 ATUAÇÃO DA DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISAS PEDAGÓGICAS (DOPP): MAIOR CIENTIFICIDADE AOS ASSUNTOS EDUCACIONAIS.....	101
5.2 REPRESENTAÇÕES DOS PRINCÍPIOS ESCOLANOVISTAS NA MÍDIA IMPRESSA.....	109
6 O ENSINO DA LEITURA NO ESPÍRITO SANTO NO PERÍODO ANTERIOR À IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA O ENSINO PRIMÁRIO	120

7 O ENSINO DA LEITURA NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI ORGÂNICA.....	134
7.1 O ENSINO DA LEITURA NO ESPÍRITO SANTO: ENTRE PRESCRIÇÕES E APROPRIAÇÕES	145
7.2 LEITURAS SUGERIDAS PELA DOPP NAS ATAS DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS.....	170
7.2.1 <i>O Livro de Lili – Método global - Manual da professora, de Anita Fonseca.....</i>	170
7.2.2 <i>Práticas Escolares - Antônio d’Avila.....</i>	174
7.2.3 <i>A Criança Problema - Arthur Ramos.....</i>	178
8 O ENSINO DA LEITURA EM ESCOLAS PRIMÁRIAS CAPIXABAS.....	186
8.1 MÉTODOS.....	195
8.2 MATERIAIS DESTINADOS AO ENSINO DA LEITURA	200
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
10 FONTES DOCUMENTAIS E REFERÊNCIAS.....	237
APÊNDICES.....	258
APÊNDICE A - Autorização concedida pela professora entrevistada para divulgação de dados da entrevista e imagens.....	259
APÊNDICE B - Protocolo de pesquisa.....	260
APÊNDICE C – Solicitação encaminhada ao Secretário de Educação do Estado do Espírito	261
APÊNDICE D – Quantitativo de reuniões pedagógicas por grupo escolar.....	264
ANEXOS.....	266
ANEXO A - Folha do registro de matrícula da Escola Singular Cachoeirinha do Putiri (Serra-ES).....	267
ANEXO B - Registro de frequência diária. Ano: 1958. Escola Singular de Cachoeirinha do Putiri.....	269

ANEXO C - Ofício encaminhado pela Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas.	270
ANEXO D - Ensino primário geral no ano de 1937.....	272
ANEXO E - Ensino primário geral no ano de 1948.....	273
ANEXO F - Verificação do rendimento do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas em 1955.	274

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar o ensino da leitura no estado do Espírito Santo, no período de 1946 a 1960, no contexto da reforma do Governo Federal para o ensino primário, implementada oficialmente pelo Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946), a fim de compreendermos usos e apropriações das orientações oficiais e implicações para o ensino da leitura nesse nível de ensino, a partir dessa reforma.

Nosso interesse em pesquisar o ensino da leitura na escola primária é fruto de inquietações de pesquisas realizadas, inicialmente, no ano de 2004, no projeto de pesquisa intitulado *O ensino da leitura no Espírito Santo de 1890 a 1910*, coordenado pela professora Dr^a Cleonara Maria Schwartz. Esses primeiros estudos tiveram como propósito central compreender ações de diferentes agentes educacionais relacionadas a uma política de ensino da leitura no estado do Espírito Santo, no período entre a última década do século XIX e a primeira década do século XX, a fim de resgatar representações e práticas de ensino da leitura que foram institucionalizadas no/pelo processo de escolarização introduzido pelo modelo de educação republicano. Assim sendo, estudamos as orientações que foram implementadas por responsáveis pela condução da política educacional nesse estado. Esses estudos iniciais nos motivaram a pesquisar, no curso de Mestrado, os usos e as apropriações de orientações oficiais na/pela escola primária capixaba para o ensino da leitura no período de 1946 a 1960¹.

O marco inicial para este estudo é 1946, ano de aprovação do Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário), que significou o momento de institucionalização de diretrizes nacionais para o ensino primário e, que deram origem as orientações nacionais para o ensino da leitura no âmbito do Estado. Anteriormente, a organização do ensino primário ficava sob a

¹ Na linha de Pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pesquisadores se dedicaram a estudar a leitura e a alfabetização em períodos anteriores.

responsabilidade dos estados. O Ato Adicional de 1834² é ilustrativo de que, desde as primeiras décadas do século XIX, houve a legalização da descentralização da educação primária, uma vez que ele determinou a criação de assembléias legislativas provinciais, que passaram a ter poder de legislar sobre a organização de vários setores da administração pública, entre eles a instrução primária.

Essa descentralização permaneceu mesmo com o advento da República, uma vez que o modelo de educação legitimado na primeira constituição republicana deixava sob responsabilidade dos estados a incumbência de legislar sobre o ensino primário e de implementá-lo. Nesse contexto, os estados, ao usufruírem da autonomia para legislar sobre o ensino primário, realizavam reformas locais que normatizavam inclusive o ensino da leitura. Era comum, nessas reformas estaduais, o convite a professores renomados de outros estados para procederem tais reformas, principalmente de São Paulo, por ser um estado pioneiro na elaboração de uma ampla reforma da instrução. É o que podemos constatar na reforma do ensino primário no Espírito Santo em 1908 (SCHWARTZ, 2007) e no estado do Mato Grosso, também em 1908 (AMÂNCIO, 2007).

Essa descentralização para o ensino primário é concebida por Saviani (2007, p. 166) como “uma questão não resolvida” que permaneceu no “rol das idéias que não se [realizaram]”, tendo esse autor apresentado duas hipóteses explicativas acerca das dificuldades de se implantar esse sistema educacional. A primeira se refere às condições materiais precárias de financiamento do ensino; a segunda se reporta ao problema relativo à mentalidade pedagógica, que estava orientada por uma concepção positivista e liberal, que advogava, respectivamente, uma completa desoficialização do ensino e um afastamento do Estado do âmbito educativo.

Veiga (2007) destaca que a preocupação maior em traçar um projeto nacional de educação surgiu com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, no governo de Getúlio Vargas, uma vez que, de 1930 a 1971, as reformas tiveram um cunho mais nacional, com o estabelecimento de diretrizes a serem seguidas por

² Esse ato foi uma emenda a Constituição de 1824.

todos os estados como, por exemplo, as leis orgânicas do ensino primário, secundário, normal e profissional.

Nesse sentido, tomamos como marco inicial o ano de 1946, por significar o período de instituição de diretrizes nacionais para o ensino primário, e, marco final, 1960, por ter sido nesse período que foram promulgadas, por meio da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), novas diretrizes para o ensino primário. Além das motivações apontadas acima, Vidal (2006) destaca que a maioria dos estudos que pesquisam grupos escolares estabelecem como data-limite para análise os anos de 1930. Pensando nessa lacuna, buscamos levar em conta o que foi pontuado por Vidal, mesmo não especificando, em nosso estudo, os grupos escolares, mas, sim, a escola primária como um todo, pois, no Espírito Santo, escolas isoladas e reunidas foram modelos de escola primária mais disseminados.

Souza e Filho (2006) revelam que, nas investigações acerca dos grupos escolares, há convergências, avanços, lacunas e desafios. Acerca das convergências, destacam eles que, na produção brasileira, há uma grande preocupação com o momento de implantação dos grupos escolares, o que resulta no privilégio do período relacionado à Primeira República, sendo a produção do período subsequente menos expressiva. Portanto, eles pontuam como lacuna estudos que avancem em “relação às décadas de 30 a 60 do século XX” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 30), o que pode ter causado interferências na organização do trabalho de ensino da leitura.

Os autores apontam como uma outra lacuna a que se refere ao lugar ocupado pelas escolas isoladas e reunidas na constituição da cultura escolar primária. Eles ressaltam que é preciso “reconhecer o papel preponderante e central desempenhado por essas escolas primárias na disseminação da instrução elementar” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 31). Afirmam esses autores que as transformações internas das escolas primárias, no período 1930 a 1970, pesquisadas à luz do predomínio da Escola Nova, são um desafio a se investigar, uma vez que essas transformações provocaram “redimensionamento das finalidades

do ensino primário e uma reordenação da escola” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 44).

Além das lacunas acima mencionadas, instigou-nos pesquisar o ensino da leitura o fato de considerarmos esse ensino como uma prática social que foi se constituindo, historicamente, o que nos permite também compreender o ensino da leitura na atualidade. Para Peres (2000, p. 62), “o modelo escolar que temos hoje é resultado de um longo processo de práticas educativas, de rupturas, de continuidades, de embates, de conflitos, de tensões, de seleções, de exclusões, de disputa de poderes”. Sendo assim, acreditamos que compreender avanços, rupturas e continuidades no ensino da leitura só é possível a partir da contextualização histórica dessa prática social.

Os esforços por compreender usos e apropriações de orientações e implicações para o ensino da leitura no ensino primário, no período de 1946 a 1960, estão organizados em nove capítulos, incluídas estas Considerações Iniciais, identificadas como primeiro capítulo. No segundo capítulo, contextualizamos o problema de estudo, os marcos temporais, bem como o contexto de implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), explicitando princípios para a atividade educativa presentificados nessa Lei. Em seguida, dialogamos com estudos que se aproximam da nossa temática, permitindo interlocuções com nosso objeto de estudo e ainda com alguns estudos acerca do ensino da leitura já produzidos no âmbito do estado do Espírito Santo.

No terceiro capítulo, esclarecemos os pressupostos teóricos e metodológicos que nos orienta, apresentando as contribuições da abordagem historiográfica da História Cultural e das categorias cunhadas por autores da geração dessa escola. Essa abordagem nos permite dialogar com as práticas diferenciadas dos objetos culturais e com a relação entre táticas de apropriação e estratégias de imposição.

No quarto capítulo, abordamos o ensino primário no Espírito Santo, destacando brevemente alguns aspectos políticos, econômicos e sociais que caracterizavam o período, para contextualizarmos os aspectos educacionais no intuito de

compreendermos como estava organizado esse ensino. É no quinto capítulo que abordamos como o estado reagiu diante da regulamentação da Lei Orgânica, destacando usos e apropriações dessa lei pela política educacional capixaba.

Apresentamos, no sexto capítulo, como estava organizado o ensino da leitura no período anterior à implementação das diretrizes nacionais para o ensino primário, percurso necessário para compreendermos possíveis rupturas, inovações e/ou permanências no ensino da leitura na escola primária capixaba. Em seguida, buscamos, no sétimo capítulo, compreender como o ensino da leitura ficou organizado após a implementação das diretrizes nacionais para esse ensino, investigando se as orientações oriundas dessas novas diretrizes foram apropriadas e que estratégias e táticas de apropriação foram utilizadas.

No oitavo capítulo, abordamos práticas de ensino da leitura destacadas por professores e diretores de escolas primárias capixabas, explicitando de que forma esses agentes educacionais estavam compreendendo e praticando o ensino da leitura, relacionando métodos e materiais que foram apropriados por esses agentes.

Por fim, apresentamos, no último capítulo, algumas considerações finais acerca do nosso olhar sobre a temática retratada. Salientamos que, apesar de todas as dificuldades em se realizar pesquisa histórica no estado do Espírito Santo, devido à dispersão das fontes, principalmente da década de 1930 em diante³, concordamos com Souza e Faria Filho (2006, p. 48), em que pesquisar a escola primária é uma contribuição valiosa, pois significa a valorização da escola pública e o reconhecimento do “direito que a sociedade tem à memória e ao passado histórico

³ No arquivo Público Estadual do Espírito Santo (APEES), é possível pesquisar em quantidade expressiva de fontes sobre a educação nesse estado até a década de 1930. No entanto, em nossa pesquisa, pudemos constatar, por exemplo, que, de acordo com informações do arquivo, inexistiam fontes de 1945 em diante. Por isso, a maior parte da documentação histórica utilizada nesta pesquisa, como as atas de reunião pedagógicas, bilhete, boletins de prova, fichas de verificação do rendimento escolar, julgamento da prova de leitura oral, registro de protocolo e correspondências, materiais destinados ao ensino da leitura, não estava em arquivos públicos e, portanto, submetidos a processos de identificação, inventário, catalogação. Assim, foi necessário fazer a busca pelas fontes em todo o material encontrado no arquivo das escolas extintas (SEDU) e em outros locais.

de uma instituição por ela estimada e que vêm exercendo ao longo do tempo um papel central na experiência infantil”. Urgentemente, torna-se necessário que o poder público se responsabilize pelo pouco que resiste de arquivos escolares, valorizando, assim, a nossa história e a possibilidade de educarmos na memória.

2 LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO: CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE ESTUDO

Este estudo tem como temática a história do ensino da leitura no ensino público primário, no Espírito Santo, de 1946 a 1960. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa de natureza histórica, que, orientando-se por uma perspectiva que considera as práticas escolares como objeto investigativo e as concebe como práticas culturais, estuda usos e apropriações das orientações sobre o ensino da leitura implementadas pela reforma do ensino primário por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946).

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529 de 2 de janeiro de 1946) é o marco inicial deste estudo, por significar o momento de consolidação de um plano nacional para o ensino primário, pois a elaboração de um plano nacional de educação retomaria a pauta de discussões em 1947, quando Clemente Mariani instalaria uma comissão para elaborar um projeto de lei sobre as diretrizes e bases da educação brasileira. Essas diretrizes seriam aprovadas apenas em 20 de dezembro de 1961, após 13 anos de tramitação, que giraram em torno dos embates escola particular x escola pública, centralização x descentralização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961) consubstanciaria novas orientações para o ensino primário, sendo, portanto, o marco final delimitado para este estudo.

Antes da Lei Orgânica do Ensino Primário, as orientações sobre esse nível de ensino ficavam sob responsabilidade dos Estados, não existindo uma diretriz nacional anterior a 1946, pois, desde o Império, o Brasil não havia consolidado uma política voltada para o ensino primário e, com a proclamação da República, em 1890, deixou sob responsabilidade dos Estados a incumbência de legislar sobre esse nível de ensino e de implementá-lo. Nesse sentido, a Lei Orgânica efetivou a elaboração de uma política nacional para o ensino primário, implementando diretrizes centrais para a reorganização desse nível de ensino em todo país.

Essa lei foi promulgada durante o governo provisório, após a queda de Getúlio Vargas, contexto de crise política marcado pelo fim do Estado Novo e pela maior abertura democrática, mas os diferentes ramos do ensino começaram a ser reformados ainda no Estado Novo⁴. Para Romanelli (2001), o Decreto-Lei do ensino primário é revelador desse contexto, pois demonstra um grau de abertura não observado no decreto-lei que organiza o ensino secundário, este com sinais da influência fascista.

A abertura democrática por meio da derrubada de Getúlio e ascensão do general Eurico Gaspar Dutra representou, para Ribeiro (2000), tanto recessão quanto recuo, pois nenhum dos grupos liderados por esses dois políticos estava de fato a serviço do benefício de toda a população. A autora destaca que a candidatura de Dutra representava a oportunidade de novos ricos da política, aliados aos tradicionais grupos agrários, pois “o novo chefe de governo [era] homem forjado pelo regime anterior, devendo grande parte de sua carreira política ao Estado Novo” (CARONE, 1985, p. 16-17).

Durante a II Guerra Mundial, a demanda por alimentos, habitação, transporte já crescia e, com o fim da guerra, período do governo Dutra, essas questões se tornaram ainda mais intoleráveis, chegando a faltar desde gêneros alimentícios como pão, carnes e ovos a produtos industrializados, provocando o surgimento de manifestações de descontentamento (CARONE, 1985). Nesse contexto de “conturbações sociais, com greves, fim da legalidade do Partido Comunista Brasileiro, ruptura das relações diplomáticas com a URSS etc” (CARONE, 1985, p. 42), a política econômica se deu por uma abertura ao capital financeiro internacional, propiciada pelos novos contextos oriundos do término da 2ª Guerra Mundial (1945), que passou a influenciar as relações internacionais em suas esferas políticas, econômicas e sociais, impondo uma nova ordem mundial.

Costa (1998, p. 15) destaca que, após a Segunda Guerra Mundial, a estratégia brasileira de desenvolvimento industrial de cunho nacionalista sofreria uma inflexão,

⁴ Foram decretadas, a partir de 1942, as seguintes leis: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943).

pois, se, até a década de 1950, havia o predomínio do modelo de substituição das importações, a partir dessa década, o que se configura é a polarização “entre os que defendiam a continuidade da estratégia nacionalista e intervencionista e os que advogam um mercado livre com a participação de capitais estrangeiros”.

As discussões e criação das leis orgânicas do ensino coincidem com esse contexto político do nacional-desenvolvimentismo, em que outro modelo econômico se fazia necessário. Deveria esse modelo ser baseado no desenvolvimento industrial, em que a educação das classes populares começasse a receber mais atenção, passando a ser vista como necessária a um número maior de pessoas, uma vez que era preciso formar a classe trabalhadora. Assim, a escola e a alfabetização passaram a ser imprescindíveis para a modernização da sociedade.

Dentro desse modelo econômico, diferentemente do modelo agrário-comercial exportador, a mão de obra deveria ser minimamente escolarizada. Nesse regime, as dinâmicas sociais assumem outros contornos, a população brasileira, de uma forma geral, se torna mais urbanizada, e a própria dinâmica capitalista passa a exigir a necessidade de expansão de conhecimentos a um número maior de pessoas, seja para preparação da mão de obra, seja para se tornarem consumidoras.

Nesse aspecto, segundo Xavier (1990, p. 59), a partir desse processo de industrialização propiciado pela emergência de um outro modelo econômico, “verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola”. A formulação da Lei Orgânica do Ensino Primário inseriu-se nesse momento histórico de “intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente”. A expansão do sistema educacional vivenciada pelo Brasil por meio do desenvolvimento industrial contribuiu para que o sistema escolar sofresse algumas “transformações que o adequavam às exigências da expansão econômica, mas de caráter tão limitado como o revelado por essa expansão nos seus resultados sociais e nacionais” (XAVIER, 1990, p. 147).

2.1 PRINCÍPIOS ESCOLANOVISTAS PRESENTIFICADOS NA LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO

Como foi mencionado, no contexto dessa política desenvolvimentista é que foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529 de 2 de janeiro de 1946). O texto desse Decreto-Lei é composto por cinquenta e três artigos que apresentam dispositivos que abordam organização, finalidades, categorias e cursos, estrutura, programas e orientações gerais, currículo, administração e organização, recursos, além das medidas auxiliares e disposições finais.

A Lei Orgânica define que o ensino primário é a categoria de ensino destinado às crianças entre sete e doze anos, sendo organizado em ensino fundamental, subdividido em ensino primário elementar, com duração de quatro anos, e complementar, com duração de um ano; e ensino supletivo, destinado a jovens e adultos, com duração de dois anos. A lei determinou ainda a sua gratuidade e a obrigatoriedade de frequência, estabeleceu o planejamento educacional e regulamentou a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, que foi criado em 1942 com o recolhimento de impostos estaduais e municipais. As determinações acerca das disciplinas podem se acompanhadas no quadro 1:

Categorias	Disciplinas
Curso primário elementar (4 anos)	Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação à matemática; Geografia e história do Brasil; Conhecimentos Gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; Desenho e trabalhos manuais; Canto orfeônico; Educação física.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas nos cursos primários em 1946. (continua)

Fonte: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529 de 2 de janeiro de 1946)

Categorias	Disciplinas
Curso primário complementar (1 ano)	Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética e geometria; Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; Ciências naturais e higiene; Conhecimentos das atividades econômicas da região; Desenho; Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; Canto orfeônico; Educação física; Noções de economia doméstica e de puericultura*. * para alunos do sexo feminino.
Curso primário supletivo (2 anos)	Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética e geometria; Geografia e história do Brasil; Ciências naturais e higiene; Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar); Desenho; Noções de economia doméstica e de puericultura*. * para alunos do sexo feminino.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas nos cursos primários, em 1946. (conclusão)
Fonte: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529 de 2 de janeiro de 1946)

Nessa distribuição, podemos identificar que a leitura, tanto na categoria de ensino primário fundamental quanto na de ensino primário supletivo, é concebida como um componente curricular, juntamente com a linguagem oral e escrita. A Lei não disciplinou os programas de ensino. Esses programas, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, em seu art. 12 (Título II, Capítulo VI), seriam organizados pelos órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde com a cooperação dos Estados, destacando-se que a adoção de programas mínimos não prejudicaria a adoção de programas adaptados para atender as realidades regionais, porém os programas regionais deveriam respeitar os princípios gerais da Lei, portanto, aos programas mínimos estabelecidos por ela.

A elaboração desses programas ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Os programas eram publicados em boletins, a partir de 1949, apresentando-se para cada disciplina um conjunto de sugestões a serem estudadas e aprofundadas pelas administrações locais. Os boletins eram divulgados como documentos elaborados a partir de uma ampla e rigorosa análise dos programas oficiais do ensino primário e normal, levando em consideração as diversidades regionais e as bases comuns nacionais para todas as regiões brasileiras, e eram publicações de caráter nacional. A primeira publicação desse conjunto de sugestões para orientar as disciplinas teve a leitura como tema, no Boletim número 42, publicado em 1949, com o título *Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*. As demais disciplinas publicadas em boletins foram Educação Física (Boletim, n. 49, 1950); Atividades econômicas (Boletim, n. 50, 1950); Canto orfeônico (Boletim, n. 50, 1950) e Matemática (Boletim, n. 50, 1952).

A Lei Orgânica não delimitou princípios para o ensino da leitura, mas fez constar uma série de princípios para a atividade educativa na escola primária, fundamentados no movimento renovador da escola nova. Vale destacar que princípios escolanovistas se tornaram públicos principalmente por meio do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 signatários, ainda em 1932, entre os quais o capixaba Atilio Vivacqua⁵. Para Lemme (2005, p. 5), o manifesto que foi representativo dos ideais escolanovistas almejava a renovação escolar e baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às suas características e nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem.

Nesse “interesse”, o *fazer* deveria preceder o conhecer. Partindo do global para chegar ao particular, buscava-se romper com o passado e com uma instituição

⁵ Foi Secretário da Instrução, em 1928, no Governo de Aristeu Borges de Aguiar. Iniciou, no Espírito Santo, uma reforma baseada nos princípios da Escola Nova, utilizando amplamente a imprensa capixaba e paulista para a divulgação dos objetivos e “metodos” da escola nova. As bases de sua reforma foram a Escola Ativa e a formação dos professores para propagarem os pressupostos dessa escola.

escolar “formalista, verbalista, e com uma pedagogia deontológica, abstrata, alheia ao espírito infantil da demonstração” (CAMBI, p. 513). Assim, a aprendizagem deveria ocorrer por meio do contato com o ambiente externo, onde o interesse da criança é espontâneo. Colocou-se a criança, com suas necessidades e capacidades, e também o ambiente, no centro do processo de aprendizagem.

As “escolas novas”, de acordo Cambi (1999, p. 526), se difundiram na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, entre o final do século XIX e início do século XX, sendo um movimento internacional que influenciou as práticas cotidianas da educação. O movimento escolanovista tinha como grandes temas os princípios do “puercentrismo”; da valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil; da “motivação”; da centralidade do “estudo de ambiente”; da “socialização”; do “antiautoritarismo” e do “antiintelectualismo”.

No Brasil, esse movimento insinuou-se a partir de 1910 e atenderia à aspiração por ares mais modernos, propiciados pelo contexto da industrialização e urbanização, signos da vida moderna, que tomaram maior impulso a partir da década de 1950. Rodrigues (2006) destaca que os debates no Brasil a partir de 1910 passaram a abordar a educação como um problema que não atendia às expectativas dos grupos emergentes e como solução para acabar com o analfabetismo. Esses debates permitiriam a sistematização e a organização das ideias em torno da expansão e da qualidade da educação com ênfase na escola pública, como é ressaltado por Nagle (1974).

Destacamos, porém que, o Manifesto dos Pioneiros defendia a descentralização como indício de democracia, o que chegava aos entes federados e, sobretudo, aos profissionais da educação. Por outro lado, a Lei Orgânica tinha o “espírito” do Estado Novo, ou seja, centralização e controle, além de sofrer influência da Constituição Federal de 1937.

Cambi (1999) destaca que as escolas novas, em suas origens, ocorreram em iniciativas privadas de ensino. No Brasil, as ideias escolanovistas se difundiram inicialmente via escola pública, visto que a Igreja Católica monopolizava o ensino

particular. Isso não quer dizer que foi uma difusão homogênea em todas as regiões brasileiras, pois as desigualdades regionais se encarregaram dos resultados diferenciados da efetivação das ideias escolanovistas (RODRIGUES, 2006).

Os resultados diferenciados citados por Rodrigues (2006) vão ao encontro do objeto de estudo proposto neste trabalho, que almeja compreender usos e apropriações dessas ideias na escola primária do Espírito Santo, no período de 1946 a 1960. Inicialmente, porém, nós nos deteremos no aspecto normativo de caráter nacional, ou seja, na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, buscando identificar e analisar presenças dos princípios escolanovistas no corpo dessa Lei. Tomamos como referência o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, por ser esse documento uma representação discursiva que pode ser considerada “por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento político” (SAVIANI, 2007), por enunciar as bases e procedimentos próprios desse movimento.

A elaboração e a promulgação dessa normatização para o ensino primário pode ser considerada representativa desse contexto, no qual a educação é tratada como um problema social, pois, no manifesto, há a defesa da implementação de reformas que possam de fato orientar as escolas, defendendo-se a necessidade de ter objetivos claros para a educação e espírito filosófico e científico para resolver os seus problemas. Os pioneiros da educação nova defendiam ainda que a educação deveria acompanhar o processo de industrialização, não sendo uma abstração da sociedade. Atacavam eles, portanto, a escola tradicional como instituições artificiais dominadas pela rotina.

Por considerarem que a educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo ela a filosofia predominante a cada época, os escolanovistas atacavam a escola tradicional por pertencer ela a uma filosofia que não se encaixava mais no modelo de sociedade vivido por eles naquele momento. Para esse grupo, a escola tradicional estava montada em uma “concepção vencida”, com programas fixados na segregação social. Acreditavam que o indivíduo deveria ter direito à educação, independentemente da sua condição social e econômica, mas de acordo com suas aptidões naturais.

Esse direito à educação independentemente da classe social faz referência a um dos princípios presentes no manifesto, o de Escola única como uma base comum para todos, o que equivale a conceber a educação como uma função essencialmente pública. Não significava dizer que ela deveria ser monopólio do Estado, pois o Estado não tinha condições financeiras de assumir exclusivamente essa responsabilidade, mas significava evitar que as classes mais privilegiadas assegurassem a seus filhos uma educação de determinada classe. Por isso a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, no art. 27 (Título IV, Capítulo III), determina que o ensino primário poderia ser mantido tanto pelos poderes públicos quanto por particulares. No entanto no art. 33 (Título IV, Capítulo III), entre as várias condições colocadas aos estabelecimentos de ensino particulares, consta que eles deveriam adotar “plano de estudos e organização didática constante desta lei, e do regulamento da unidade federada onde funcione” (BRASIL, 1946, p. 6).

Os artigos da Lei Orgânica citados acima fazem referência a outro princípio escolanovista, ou seja, o de que o Estado deveria organizar as bases da educação nacional, o que não implicaria centralismo. Para os pioneiros da educação nova, “unidade não significa uniformidade”. Era necessário encontrar meios de “levar a cabo, em toda República, uma obra methodica e coordenada, de accôrdo com um plano commum, de completa efficiencia, tanto em intensidade como em extensão” (MANIFESTO... 1984, p. 415). Para o atendimento a esse dispositivo, o Estado utilizaria algumas estratégias, como a que se faz presente no art. 48 (Título VI) da Lei Orgânica

Não poderão receber auxílio à conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, nem quaisquer outros benefícios da União em favor da educação primária, as unidades federadas cuja legislação escolar desatenda aos princípios deste decreto-lei, a juízo do Ministério da Educação e Saúde, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1946, p. 8).

Outra estratégia de regulação dos serviços prestados para um maior controle por parte do Estado é a que vem regulamentada pelo parágrafo único (Título VI), o qual estabelece que as unidades federadas deveriam comunicar ao Ministério da Educação e Saúde as leis e regulamentos pertinentes ao ensino primário,

encaminhando, anualmente, relatório da situação geral do ensino primário e trabalhos do ano letivo anterior, até 30 de março de cada ano.

Nas finalidades do ensino primário normatizadas pela Lei Orgânica, identificamos a continuidade da influência do movimento renovador escolanovista. Nesse aspecto, a lei regulamenta que, entre outras, o ensino primário tem a seguinte finalidade “b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade” (BRASIL, 1946, p. 1). Para os escolanovistas, o ensino deveria atender ao princípio da formação da personalidade integral da criança. Desde a escola infantil até a universidade, o ensino deveria levar “à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade productora e de seu poder creador” (MANIFESTO...1984, p. 418), e a aquisição de conhecimentos ocorreria pelos métodos da observação, pesquisa e experiência.

No que se refere à orientação geral do ensino primário fundamental, a Lei fixou que esse ensino deveria

- a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses naturais da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana (BRASIL, 1946, p. 3).

Podemos observar, nessas proposições, o lugar ocupado pelo educando no processo educacional, ou seja, no centro do processo. Para a escola nova, a “actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida á satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (MANIFESTO...1984, p. 416). A escola deveria se basear na natureza e no funcionamento do espírito infantil, o qual não seria modelado de fora, como uma

superposição, o que costuma ser feito no modelo tradicional de ensino, mas de “dentro para fora”, a partir das próprias vivências, em um intercâmbio com a vida.

Para alcançar esse objetivo, a escola deveria ser organizada como um “mundo natural e social embrionário”, ou seja, integrado ao meio social, na vida ativa da comunidade em que vive, emparelhada por instituições “periescolares e postescolares”, para atender à insuficiência social da escola, atraindo para perto da escola as famílias e a sociedade como um todo:

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem á escola aberturas no maior número possível de direcções e sem se multiplicarem os pontos de apoio que ella precisa, para se desenvolver, recorrendo a communitade como á fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessarios para elevar as condições materiaes e espirituaes das escolas (MANIFESTO... 1984, p. 423).

No atendimento a esse princípio, os estabelecimentos de ensino primário deveriam incentivar a promoção de “instituições que tenham por fim a prática de atividades educativas, e, assim, também entre as famílias dos alunos, e pessoas de boa vontade, instituições de caráter assistencial e cultural [...]”, influenciando o meio com essas atividades (BRASIL, 1946, p. 7).

Outros aspectos merecem ser destacados, diferentemente do sentido empreendido na análise acima, que objetivou visualizar as influências do movimento renovador escolanovista na Lei Orgânica do Ensino Primário. Consideramos, preliminarmente, que alguns princípios considerados por alguns autores como influenciados por esse movimento (laicidade, gratuidade e obrigatoriedade) não representam de fato um revigoramento da influência do movimento renovador, pois há várias contradições entre o que o movimento considerava acerca da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade e o que constava na Lei Orgânica.

No manifesto havia a defesa de um ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, obedecendo ao princípio da *laicidade*. A Lei Orgânica, no art. 13 (Título II,

Capítulo VI), considera que esse ensino não poderia ser obrigação de mestres e professores nem ter frequência obrigatória para os alunos, mas não impedia a institucionalidade do ensino, considerando a sua prática lícita. Sobre a *gratuidade*, os escolanovistas não viam possibilidade de o Estado tornar o ensino obrigatório sem também garantir a gratuidade desse ensino. Na Lei, porém, esse princípio seria garantido por meio da organização de caixas escolares para que as famílias contribuíssem de acordo com seus recursos (BRASIL, 1946, p. 7).

Sobre a *obrigatoriedade*, a Lei tornou obrigatório o ensino para todas as crianças de sete a doze anos, reforçando, por meio da Lei, as incumbências de Estados, Municípios, proprietários agrícolas e empresas em relação à efetivação dessa obrigatoriedade. Cabe destacar que, de acordo com a Lei, as escolas reunidas e isoladas ministrariam apenas o curso primário elementar. Este seria obrigatório, não se estendendo, porém a obrigatoriedade para o ensino complementar. Além disso, apenas os grupos escolares poderiam oferecer o curso complementar, e só poderiam cursar o ginásio aqueles que o fizessem.

Considerando a inviabilidade de muitos estados, inclusive o Espírito Santo, em expandir o ensino primário a partir de espaços como grupos escolares, e o fato de que as escolas reunidas e isoladas existiam em maior quantidade devido aos custos que os grupos escolares demandavam, a Lei demonstrou o seu caráter elitizante ao restringir o acesso aos demais graus do ensino.

Esse divórcio já havia sido questionado no manifesto dos pioneiros, os quais, caracterizando o modelo de ensino no Brasil pela falta de continuidade e articulação em seus diversos graus, como se não fizessem parte de etapas do mesmo processo, defendiam que a escola primária deveria articular-se à escola secundária. Porém, na Lei Orgânica, o que vemos é a continuação dessa forma desintegrada de conceber os graus de ensino, portanto distante desse princípio defendido no manifesto.

Mesmo assim, notamos indícios de princípios presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que podem ter influenciado a nova regulamentação para o

ensino primário, principalmente no que diz respeito a uma dinâmica para as relações de ensino-aprendizagem. Princípios esses que colocavam a criança no centro desse processo. Por isso, a valorização da psicologia infantil e a elaboração do vínculo complexo e dialético entre educação e sociedade são aspectos que merecem ser considerados de forma positiva no movimento das escolas ativas Cambi (1999).

Além disso, ao revelar “preocupações mais democráticas e princípios mais afins com os defendidos pelo Movimento Renovador, a Lei Orgânica do Ensino Primário demonstrou que, afinal, o contexto político tem algo a ver com a legislação escolar” (ROMANELLI, 2001, p. 163). Concordamos ainda com a autora de que a simples prescrição legal não altera toda uma realidade, sendo necessário uma “série de fatores atuando a um tempo e com objetivos idênticos” para gerar na prática alguma forma de alteração (ROMANELLI, 2001, p. 161).

2.2 O MOVIMENTO RENOVADOR NA ESCOLA PRIMÁRIA BRASILEIRA: ALGUNS ESTUDOS E QUESTÕES ACERCA DO ENSINO DA LEITURA

A fundamentação de princípios escolanovistas na regulamentação nacional para o ensino primário foi considerada nas análises acima. Porém, por saber que usos e apropriações podem ser encontrados na cultura escolar primária desses princípios, buscamos dialogar com estudos que tenham pesquisado esse movimento renovador no período de 1946 a 1960 na escola primária, abordando a leitura como objeto de estudo⁶.

Destacamos os estudos de Peres (2000), que, ao pesquisar a escola primária na primeira metade do século XX no Rio Grande do Sul, analisou a produção, a difusão e a apropriação do discurso da renovação pedagógica; Rodrigues (2006), que

⁶ O levantamento foi realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, compreendidas no período de 2000 a 2008; nos anais do CBHE, da ANPED e RBHE; em livros publicados que tinham como temática a escola primária no Brasil; no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

buscou compreender as especificidades do movimento da Escola Nova em Mato Grosso na primeira metade do século XX; Souza (2006), que pesquisou a Alfabetização na escola primária em Diamantino – Mato Grosso (de 1930 a 1970); Souza (2006a), que problematiza alguns dispositivos disciplinares do discurso renovador utilizados nos Grupos Escolares de Belo Horizonte; Souza (2009), que, realizando um estudo longitudinal da escola primária de São Paulo, abordou a escola nova e Vidal (2001), que abordou as estratégias e táticas de apropriação do discurso escolanovista pela escola primária, especificamente acerca da leitura como disciplina escolar no período de 1920 a 1930.

Nesses levantamentos, convém destacar que referenciamos trabalhos que se aproximam da temática, mesmo que alguns façam referência a apenas um dos aspectos que essa pesquisa focaliza, permitindo, porém interlocuções por abordarem o discurso escolanovista na escola primária, uma vez que não localizamos trabalhos que abordam, de forma específica, o ensino da leitura na escola primária a partir dos ideais da escola nova no período de 1946 a 1960.

Peres (2000, p. 16), em sua tese acerca da escola pública primária gaúcha na primeira metade do século XX, examina dois processos dessa escola: o primeiro se refere à criação dos colégios elementares, que foram depois denominados de grupos escolares no período de 1910 a 1930; o segundo é processo de renovação pedagógica que, no período compreendido entre 1930 e 1950, “impôs-se paulatinamente como dominante no campo educacional”. Interessou fundamentalmente à pesquisadora “mostrar se e como [o discurso da renovação pedagógica] produziu novas práticas escolares”.

Elegendo a relação entre as práticas escolares e os discursos pedagógicos produzidos e colocados em circulação no período compreendido entre 1909 e 1959, Peres (2000, p. 58), em sua abordagem analítica, faz uso do referencial teórico-metodológico a partir dos estudos sócio-históricos, da perspectiva da História Cultural e do referencial foucaultiano. Privilegia, na pesquisa, fontes como: “os relatórios, os documentos escolares (livros de atas, correspondências, boletins, registros escolares, etc.), os documentos do CPOE e os documentos orais”, fazendo

uso de outras fontes como livros escolares, manuais pedagógicos e *Revista do Ensino*.

Peres (2000) destaca que, no Rio Grande do Sul, a influência da Educação Nova foi perceptível em praticamente toda a documentação pesquisada, identificando a autora a influência da Psicologia e da Pedagogia Experimental por meio de práticas instauradas nas escolas gaúchas a partir de 1930, seja pelo uso dos testes de inteligência e de maturidade, seja pela realização de pesquisas de caráter psicopedagógico, pela criação de formas de “descritibilidade” da infância, pelos experimentos metodológicos entre outros. Destaca ainda que, juntamente com os princípios da Educação Nova, coexistiram práticas como memorização, repetição, cópia etc., ou seja, determinados métodos de ensino não são simplesmente substituídos por outros, pois “não é possível demarcar linhas divisórias na história do ensino [...] as formas de ensinar adquirem legitimidade e tradição”.

Segundo Peres (2000, p. 313), a leitura na escola primária a partir dos princípios da Escola Renovada ganhou outras formas. Assim sendo, a leitura oral e silenciosa, nessa perspectiva, ocorreria por meio de “atividades e situações como a Hora da história, a Hora da poesia, a leitura dialogada, a leitura dramatizada, a leitura em coro, o Clube de Leitura”, ganhando “novos propósitos [para o] ato de ler: recreativos, informativos e formativos” e novas metodologias como a sentencição e o conto. A autora relata que, houve, no Rio Grande do Sul, um crescimento de Bibliotecas e Clubes de Leitura e que isso aponta para um movimento de (re) ordenação da leitura na escola primária, pois era necessário “ler melhor, ler mais, ler de forma mais rápida, ler para adquirir um volume maior de conhecimentos, ler de uma forma prazerosa, ler para acompanhar as mudanças do mundo moderno”.

O estudo de Peres demonstra que há indícios de apropriação do discurso escolanovista no estado do Rio Grande do Sul, mesmo coexistindo esse discurso com práticas marcadas pela tradição escolar. Com isso o estudo contribui para refletirmos acerca dos usos e apropriações dessa concepção no Espírito Santo. O discurso da renovação pedagógica no Rio Grande do Sul teria recebido influência da

Educação Nova principalmente por sediar um Centro Regional de Pesquisa do INEP-MEC? No Espírito Santo, identificaríamos essa mesma influência?

Rodrigues (2006), em sua dissertação, buscou identificar possíveis contribuições e mudanças que o Movimento escolanovista introduziu no âmbito da escola, ou seja, as influências desse Movimento na educação do Mato Grosso, especificamente na porção sul desse estado, na primeira metade do século XX, tomando como espaço a escola primária e normal.

Como metodologia, Rodrigues (2006) faz um estudo documental das normas de funcionamento e dos regulamentos da escola normal e primária. Acredita essa autora que, embora não possamos cair na ingenuidade de pensar que a legislação teve força para modificar concepções de educação do período pesquisado, ela regulamentou as ações que se desenvolveram na escola. Concordamos com a autora a respeito do caráter normativo da legislação, pois acreditamos que as regulamentações, na prática, ganham usos que muitas vezes não estão prescritos ou não são imagináveis, sendo necessários estudos que possam contribuir para a compreensão dos usos e apropriações dessas normatizações pelos sujeitos praticantes das escolas.

Por meio do estudo da legislação, Rodrigues (2006), constatou que, em Mato Grosso, os investimentos não permitiram a expansão dos ideais renovadores a todas as escolas, mas apenas para algumas que serviriam como “modelo”. Acredita a autora que boas contribuições foram herdadas desse modelo de escola nova, como a expansão da escola, a educação da mulher, a abolição dos castigos físicos, a ideia de interesse por parte do aluno, a concepção de criança, entre outras. Destaca ela ainda que, apesar da pouca expansão desses ideais em Mato Grosso, o estado não deixou de acompanhar o debate nacional que girou em torno desse modelo de escola idealizado pela escola nova.

O estudo de Rodrigues (2006) contribui para compreendermos a apropriação do discurso escolanovista na legislação, uma vez que fontes como leis nos remetem aos aspectos normativos. Destacamos que não foi objetivo de sua pesquisa analisar

os usos e as apropriações desse discurso pelos professores primários. Acreditamos, porém, que a materialização dos vestígios da vida escolar sinaliza pistas importantes para compreendermos a abrangência das políticas que ocorrem no âmbito oficial e a sua influência na prática. O que nos instigou a pensar em que medida os princípios orientadores da legislação colocada em vigor foram apropriados nas escolas primárias?

Por outro lado, Souza, T.F.M. (2006), fazendo uso da abordagem da história cultural e do procedimento de análise da configuração textual, buscou compreender e analisar as relações entre as normatizações (nacional e estadual), tematizações (produções teóricas para a alfabetização) e as concretizações (diários de classe, relatórios de inspetores, atas e depoimentos de sujeitos da época), buscando indícios de apropriações, por parte das professoras, dessas orientações. Elegeu a autora como marco histórico o período compreendido entre 1930 e 1970, período entre a vigência do Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso, de 1927, das Leis de Diretrizes e Bases – LDB 4.024/61 e 5.692/71.

Nas análises, Souza, T.F.M. (2006, p. 178) observou que as ideias de renovação pedagógica não foram amplamente adotadas em Mato Grosso, principalmente no interior do estado, creditando isso ao fato de que “seriam os ‘grupos escolares’ os modelos de escola responsável por propagar esse conhecimento; e, no interior do estado, a sua implantação ocorreu muito lentamente”. Acerca do ensino da leitura e da escrita, a autora encontrou vestígios ou indícios, nos relatos orais das professoras, da coexistência dos métodos sintéticos e analíticos. Conclui ela dizendo que as práticas não se fizeram muito diferentes do que se fazia no século XIX, pois encontrou permanências no processo de alfabetização. Nesse sentido, a autora encontrou poucos indícios ou vestígios de uma apropriação das normatizações para a prática das professoras diamantinenses.

O trabalho de Souza T.F.M. (2006) nos leva a indagar: Essa cultura escolar que se deu a ler por meio dos vestígios/ indícios na escola primária de Mato Grosso, que é reveladora de uma apropriação não muito expressiva dos princípios defendidos pelos renovadores da escola nova, seria algo específico desse estado ou existiram, em outros estados estudos com resultados similares?

Em outros estados, que usos e apropriações foram feitos desses princípios? E no Espírito Santo?

A compreensão dos usos e apropriações é reveladora das dificuldades de se pesquisar a cultura escolar, uma vez que esse tipo de cultura não costuma deixar traços. Os estudos acerca das culturas escolares nos remetem às práticas, portanto ao funcionamento interno da escola. Nesse sentido, torna-se necessário ter um *corpus* documental com fontes que possam, de algum modo, retratar os indícios desses aspectos internos. Souza T.F.M. (2006) utilizou como fontes os diários de classe e a história oral no intuito de captar esses aspectos internos, o que nos impõe outras questões: Que fontes poderiam contribuir para melhor compreendermos essa cultura escolar? Qual a relação entre fonte pesquisada e dados encontrados?

Em uma outra perspectiva, Souza, R.C. (2006) problematiza alguns dispositivos disciplinares utilizados nos Grupos Escolares de Belo Horizonte-MG, elegendo como marco temporal o período de 1925 a 1955, que compreende à Reforma de 1927, considerada um marco na educação mineira, e o período em que foi assinado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), contrato entre Brasil e Estados Unidos, que teve, na capital mineira, um centro-piloto de organização. A pesquisadora buscou demarcar as percepções, as vivências, as tensões e os conflitos que permeavam esse momento de transição das prescrições para práticas de disciplinamento.

Fazendo uso do referencial teórico-metodológico proposto pela Nova História, Souza, R.C. (2006), pretendeu demarcar as estratégias do discurso renovador para cooptar os professores e as táticas empreendidas por esses professores para atender às prescrições. Com esse intuito, foi necessário recorrer a fontes variadas que possibilitassem uma relação mais próxima com “os modos de fazer” dos educadores e educandos, como legislação, programas, ofícios, regulamentos, documentos escolares, periódicos, biografias e história oral.

Ao investigar se as mudanças discursadas pelo movimento renovador acerca das prescrições disciplinares foram colocadas em prática na escola primária e de que

forma os professores buscaram atender a esses dispositivos, Souza, R.C. (2006) conseguiu compreender que o ideário escolanovista não foi tão moderno e neutro como apregoava, pois, por meio do viés da cientificidade, houve indícios da manutenção de princípios e preconceitos de classe, raça e gênero. Assim, em seu estudo, a autora constatou que a transição da punição à disciplina se fez de forma contraditória, confusa e muitas vezes não se realizou efetivamente.

Acerca do ensino da leitura, destaca a autora a criação de Clubes de Leitura para os alunos do 3º e 4º ano e da Hora da Leitura para os mais novos, tendo os clubes como objetivo tornar os alunos sujeitos de sua própria formação. A leitura deveria ser incentivada, mas não era toda e qualquer leitura, e sim a boa leitura, pois era também objetivo da Escola Nova formar alunos e professores a partir da leitura. Porém os Clubes de Leitura não eram de livre acesso a todas as crianças, uma vez que era necessário pagar pelo empréstimo, e, provavelmente, as crianças pobres ficaram excluídas dessa prática.

A pesquisa de Souza, R.C. (2006) nos convida a problematizar o estatuto de ensino moderno que perpassa o discurso do movimento da Escola Nova e que orientou práticas pedagógicas, indicando aos pesquisadores que as apropriações do escolanovismo necessitam de maiores estudos para compreendermos a escola primária nesse período.

Souza R.F. (2009) buscou compreender o aparecimento, a transformação e o desaparecimento das escolas primárias no Estado de São Paulo (1890-1976), realizando um estudo longitudinal por meio de fontes como legislação educacional, regulamentos, normas, programas, relatórios, fotografias, entre outras fontes. Nesse estudo, a autora problematiza também a renovação pedagógica nos ideais escolanovistas nas escolas paulistas de 1930 e 1940, em contraposição ao modelo de escola instituído no início da República.

Ao focalizar o período compreendido entre 1930 e 1940, Souza, R.F. (2009) examina como as proposições da escola nova atingiram o sistema público de educação primária paulista, forçando reestruturações e mudanças. Observa ela que,

na escola, foi possível experimentar atividades inovadoras nos princípios escolanovistas sem, contudo, alterar profundamente as bases da organização pedagógica da escola primária.

A inclusão dos princípios da escola ativa nos programas de ensino significou a conquista de mais um reduto da ordenação pedagógica. Faltava tomar de assalto a sala de aula, mas nesse domínio das práticas ordinárias, pouco poderia ser feito a não ser partilhar possibilidades (SOUZA, R.F., 2009, p. 221).

Não foi objetivo de Souza, R.F. (2009, p. 357) pesquisar o ensino da leitura por meio das ideias da Escola Nova, mas a autora sinaliza algumas pistas acerca desse ensino. No estudo, as fontes consultadas possibilitaram identificar uma preocupação com atividades extracurriculares, como caixas escolares, jornal escolar, biblioteca infantil, no entanto, a autora verificou também que “as matérias eram lecionadas de modo formal, tendo em vista os pontos do programa e não a atividade da criança”, e que, nos trabalhos da escola primária, maior tempo era dedicado para o ensino da leitura, escrita e cálculo. No que se refere às práticas simbólicas, a autora destaca ainda a criação de novas tradições, como a entrega solene do primeiro livro de leitura. Segundo ela, nessa “valorização da leitura, a escola primária reinstaurava no âmbito social suas mais relevantes finalidades” (SOUZA, R.F., 2009, p. 355).

Práticas discursivas acerca do ensino da leitura influenciadas pelo ideal escolanovista foram objeto de estudo de Vidal (2001), no trabalho intitulado “Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930”. Nesse estudo, a autora, fazendo uso de fontes como história oral, programas de ensino, periódicos e relatórios, observa que estratégias como produção de textos normativos com prescrição de conteúdos necessários ao ensino-aprendizagem da leitura respaldaram a introdução e a circulação de uma nova maneira de ler na escola. As táticas de apropriação que foram mobilizadas pelo corpo docente e discente também foram objeto de análise desse estudo.

No plano das estratégias, Vidal (2001, p. 96) aborda as orientações sobre conteúdo, forma e categorias dos livros e a prescrição da “leitura prazerosa, muitas vezes identificada com a literatura, [que] podia ser reencontrada no trabalho e na escola”. Nessas estratégias, os objetivos da leitura passaram de uma forma intensiva para extensiva, devendo a leitura silenciosa ser incentivada, pois ela propiciaria a concentração do pensamento no que estava sendo lido e “responderia aos recentes apelos da sociedade moderna: rapidez, eficiência e individualidade” (VIDAL, 2001, p. 99).

Já no plano das táticas de apropriação, Vidal (2001) dedica-se a compreender os dispositivos colocados em circulação e as táticas de apropriação dos discursos dos anos de 1930 na escola primária carioca, a partir da reforma implementada por Anísio Teixeira (1932-1935). Nesse percurso, a autora identifica práticas relacionadas com a ampliação de acervo das bibliotecas, leitura com preenchimento de fichas de leitura, ênfase na literatura infantil, constituição de clubes de leitura, além do recebimento do livro como símbolo de distinção, evidenciando a importância da leitura para alunos e alunas.

Os estudos de Souza (2009) e Vidal (2001) contribuem para que lancemos mais questões instigadoras para nossa pesquisa: No Espírito Santo, no período de 1946 a 1960, haveria indícios de apropriação do discurso escolanovista? Que usos e apropriações fizeram os professores da escola primária acerca desses discursos? Estaria a cultura escolar capixaba alicerçada sobre esses discursos? Quais orientações acerca do ensino da leitura foram propagadas? E quais apropriações foram feitas acerca dessas orientações?

2.3 ESTUDOS ACERCA DO ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA PRIMÁRIA CAPIXABA

No Espírito Santo, estudos sobre a história do ensino da leitura vêm sendo destacados por Schwartz (2006); Schwartz (2007); Schwartz (2008); Schwartz e Falcão (2005a; 2005b); Falcão e Schwartz (2005); Falcão (2006); e Falcão;

Domingos; Schwartz (2008), que buscaram compreender os modelos de ensino da leitura e práticas de leitura institucionalizados na/pela escola pública capixaba, nos séculos XIX e XX. Esses estudos, por meio de fontes diversas, buscaram mapear o discurso oficial de diversos agentes educacionais responsáveis pela condução da política educacional capixaba no período pesquisado e demonstrar o movimento inicial de institucionalização do sistema público de ensino e a tentativa de uma uniformização do método de ensino da leitura no estado do Espírito Santo.

No Espírito Santo, destacamos ainda estudos de Gontijo (2008), Gomes (2008), Campos (2008) e Souza (2008), que, ao pesquisarem a história da alfabetização na Província/Estado do Espírito Santo, respectivamente nos períodos de 1870 a 1920, de 1924 a 1938, de 1950 e de 1960, permitem aproximações com nosso objeto de estudo por trazerem métodos e materiais utilizados no ensino da leitura e da escrita nesses períodos.

Gontijo (2008), ao pesquisar a alfabetização no Espírito Santo, no período 1870 a 1920, observou que o método prescrito, o método Lancaster⁷ para o ensino da leitura e da escrita seguia o Regimento Interno das aulas de Primeiras Letras. O método Lancaster, do ensino monitorial ou ensino mútuo, deveria ser empregado com a participação de monitores, deixando o ensino de ser individual, pois a lição seria coletiva e simultânea. Schwartz (2005), aborda que essa orientação pode ser visualizada desde a promulgação do Decreto-Lei de 15 de novembro de 1827, que foi a primeira Lei sobre a instrução pública nacional do Império.

Os regulamentos da instrução de 1873 e de 1877 alteraram a indicação do método mútuo para método misto, uma combinação do método mutuo com o individual, ensino dado individualmente a cada um dos alunos pelo professor, podendo o inspetor autorizar a utilização de outro método (GONTIJO, 2008). Essa alteração, de acordo Veiga (2007), se devem à inviabilidade em efetivar o ensino mútuo, pois esse

⁷ Veiga (2007, p. 121), destaca que o método mútuo ou lancasteriano possuía antecedentes já na Antiguidade Clássica como o pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832). A autora destaca ainda que a escola lancasteriana significou a “primeira tentativa político-educacional de estender os saberes elementares aos filhos dos pobres”, uma vez que nessa escola a instrução era estendida a um conjunto de alunos.

ensino necessitava de condições materiais e espaços adequados para a sua realização. Além disso, problemas relacionados à questão da autoridade do professor no processo de aprendizagem, ao limite da capacidade dos monitores para ministrar os ensinamentos e ao trabalho com grandes grupos heterogêneos de alunos assim como a mudança na concepção de infância contribuíram para colocar esse método em questionamento.

Segundo Gontijo (2008), as manifestações nos relatórios dos presidentes de província e dos inspetores demonstram indícios de que o método misto prescrito era seguido em parte, devido às instalações das escolas e à falta de materiais. Assim, no regulamento de 1882, ocorreu outra alteração em relação à prescrição de método: proibiu-se o método mútuo e individual, não permitindo decuriões ou monitores e instituindo que o professor seria o responsável por lecionar a todos os alunos, além de prever a utilização do método intuitivo⁸.

De acordo com Schwartz e Falcão (2005a), a prescrição do método intuitivo permaneceu na primeira reforma republicana da instrução pública capixaba, na forma da Lei nº1, de 4 de junho de 1892, e do Decreto nº 2, também de 4 de junho de 1892. Nessa reforma, a leitura, em todas as escolas, independentemente da localização, deveria ser ensinada “desde o estudo gráfico” até a “declamação correta de trechos de prosa ou verso”, “[...] exercícios de memória pela retentiva de poesias de autores nacionais e estrangeiros”, “exercícios de caligrafia” (Art. 25, I e II), sendo as obras poéticas e literárias instrumentos de cultivo estético. Vale ressaltar que o livro aparece no corpo da primeira legislação como prêmio, na medida em que é prescrito, no Decreto, que aos cinco ou seis alunos que se destacassem nos exames finais seriam ofertadas pequenas obras literárias.

Nesse contexto, para Schwartz e Falcão (2005a), é possível perceber um movimento de construção, no campo discursivo, de políticas de ensino da leitura,

⁸ Basicamente, as proposições didáticas desse método partem do princípio de que as ideias e o conhecimento do mundo material são provenientes das percepções dos sentidos e expressos por meio de palavras, filiando-se às proposições de marcha analítica e inovando, assim, os procedimentos de ensino até então divulgados.

bem como nuances de institucionalização de um método de ensino da leitura que pretendia se distanciar de um modelo no qual se iniciava o processo de ensino da leitura das partes para o todo, que privilegiava a memorização de letras e sílabas. Assim, enfatizava-se e dava-se precedência à palavra sobre a silabação e a soletração, que estiveram presentes nos regulamentos da instrução anteriores, com a prescrição do método mútuo.

O método intuitivo continuou a ser prescrito na segunda reforma da instrução capixaba empreendida em 1908 pelo professor paulista Gomes Cardim, que, a convite do então presidente do Estado, procedeu à reforma, promulgando o Decreto nº 109, de 4 de julho de 1908, que dava regulamento às escolas normais e à Escola Modelo, e o Decreto nº 118, de 11 de julho de 1908, que aprovava o programa de ensino para a Escola Modelo e grupos escolares. Gomes Cardim defendeu amplamente esse método, fazendo uso do 1º Congresso Pedagógico para a divulgação dele. Para Cardim, sua reforma não poderia ser comprometida pela babel da falta de direcionamento quanto aos métodos utilizados (BONATTO, 2005).

Não desejamos fazer do professor um autômato; cabe-nos no entanto o dever de zelar desveladamente pela homogeneidade e harmonia das vistas no ensino, para que elle não seja arrastado pelo caminho incongruente da anarchia[...] O papel do professor consciente é procurar o methodo de ensino que a evolução da pedagogia apontar. Dar liberdade aos professores seria implantar a confusão no ensino, por isso que cada cérebro é um capitolio e cada cabeça uma sentença (ESPÍRITO SANTO, 1909a, p.16, apud BONATTO, 2005).

Assim, nas reformas empreendidas no Espírito Santo, no período de 1890 a 1910, é possível observar a construção de um discurso em favor do método intuitivo para o ensino da leitura. Dessa forma, os responsáveis pela condução da política educacional capixaba fizeram uso de estratégias como prescrição de livros e conteúdos por meio da legislação que implantou as reformas de ensino nesse período. É possível observar ainda o lugar social ocupado pelas cartilhas de primeira leitura como responsáveis pela formação moral e cívica do cidadão (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005a).

Entre as estratégias utilizadas, algumas foram criadas para impor os materiais de leitura que seriam adotados nas escolas, como podemos observar nos espaços destinados às séries graduadas de leitura, por meio da relação abaixo de livros fornecidos pelo governo do presidente do Estado Jeronymo de Souza Monteiro:

Tabela 1 – Relação de livros fornecidos pelo governo do presidente do Estado Jeronymo de Souza Monteiro (1908-1912) (continuação)

Delegado Litterario de Santa Thereza	50
Quartel da Polícia	10
Fazenda Modelo	20
Distribuição gratuita	127
Em depósito	460
Em depósito existem ainda outros auctores:	200
João Jopke - 3º livro	10
João Kopke - 3º livro	9
Francisco Vianna - 2º livro	10
Francisco Vianna – 1º livro	10
Puiggari Barreto – 2º livro	9
Puiggari Barreto – 3º livro	16
Thomaz Galhardo – 2º livro	35

Fonte: Relação publicada na exposição sobre os negócios do Estado nos anos de 1908 a 1912.

Outras estratégias foram realizadas para determinar quais séries graduadas de leitura seriam utilizadas nas escolas, como a aplicação de multas àqueles que adotassem compêndios não aprovados, o que pode ser verificado na fala do então secretário da Instrução Pública do Estado, Josino V. Pinto de Azevedo, publicada no *Jornal O Estado do Espírito Santo*, em 5 de janeiro de 1890:

De ordem do cidadão diretor geral da instrucção faço publico para que conste a todo professorado primário que a Congregação dos lentes e professores do Atheneu e Instituto Normal N.S da Penha adoptou para seu ensino em todas as escolas de 1º,2º e 3º grãos os seguintes compêndios, para o anno lectivo que começa no dia 7 de janeiro de 1890:

1º livro de leitura para principiantes: Lições a infância, por M. Paulino d'Assumpção

2º de Hilário Ribeiro

3º de Hilário Ribeiro

4º de Hilário Ribeiro

Grammatica 1º e 2º anno por Justo Ribeiro
Arithmetica e Metereologia por Monsenhor Couturier
Elementos de História e Geographia do Brazil por Moreira Pinto – nas generalidades.

Incorrerá em multa o professor que admitir compêndios não aprovados pela Congregação, o que vai ser recomendado aos inspectores e delegados litterarios (grifo nosso).

A obrigatoriedade legal de utilizar o método intuitivo também foi identificada por Gomes (2008), ao pesquisar a história da alfabetização no Espírito Santo, no período de 1924 a 1938. A autora destaca que, apesar da obrigatoriedade, localizou nos relatórios dos inspetores várias queixas acerca do não cumprimento dessa determinação, creditando eles ao não cumprimento o desconhecimento por parte dos professores dos novos métodos.

Gomes (2008) destaca também que, tendo em vista os discursos produzidos no período, os relatos de inspetores, os termos de visita e as Cartilhas adotadas, o método era o de marcha analítica. Destaca ainda que os altos índices de analfabetismo ocuparam lugar de destaque nesse período e que, na fala dos inspetores, a não aplicação do método definido, a adoção de métodos antigos baseados na soletração ou ainda a falta da adoção de um método eram a causa disso. Diante dessa situação e buscando reverter o quadro de analfabetismo em que se encontrava a instrução pública, os inspetores recomendam um método que consideravam mais rápido e fácil de alfabetização, enviando para várias escolas a cartilha de Mariano de Oliveira - *Ensino Rápido da Leitura* -, referenciado-a como um método eficiente para alfabetizar.

Com base nos estudos de Campos (2008) e Souza (2008), que pesquisaram a alfabetização no Espírito Santo nas décadas de 1950 e 1960, podemos dizer que os professores fizeram usos bastante diversificados acerca dos métodos de alfabetização, portanto, para o ensino da leitura. Campos (2008, p.188), relata que, na década de 1950, o uso do método global era considerado adequado aos princípios pedagógicos de ensino da leitura e da escrita que estavam em voga nesse período, mas identificou nos discursos de professoras entrevistadas, o uso de

cartilhas que concretizavam o método da silabação, como as cartilhas *Sodré* e *Ensino Rápido da Leitura*.

Em relação à década de 1960, Souza (2008) aborda que o estado do Espírito Santo não instituiu um método de alfabetização; limitou-se a explicar como eram os métodos de marcha analítica e de marcha sintética, dando exemplos de cada um ao ensino da leitura. Mas a autora, ao analisar os materiais indicados, inclusive a *Cartilha Moderna*, percebeu que não existiam rupturas com o método de marcha sintética (da silabação e da soletração). No que diz respeito aos métodos utilizados pelas professoras, identificou que utilizavam na alfabetização os métodos de marcha sintética (soletração, silabação), marcha analítica (historieta, palavração), método misto (da abelhinha), e ainda os métodos de ensino: individual e lancasteriano ou mútuo.

Souza (2008) destaca que os materiais utilizados pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita, na década de 1960, em Linhares-ES, foram os seguintes: *Cartilha Caminho Suave* e *Manual do Professor*, de Branca Alves de Lima (1965); *Manual do Professor do método DOM Bosco de Base*, de Tiago de Almeida e Lélío de Barros (1969); *Pré-Livro: Os Três Porquinhos* e *Bloco de Atividades e Primeiro Livro*, da série *As mais Belas Histórias* de Lúcia Monteiro Casasanta (1966); *Circo do Carequinha*, de Maria Serafina de Freitas (1969); e, sem indicação de ano de publicação, *Método Misto de Alfabetização* (Método Abelhinha), de Almira S. Brasil da Silva, Lúcia M. Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardodo; *Cartilha Ensino Rápido de Leitura* de Mariano de Oliveira.

Podemos dizer, portanto, que nos estudos de Campos (2008) e Souza (2008), é possível identificar (ora nas entrevistas, ora nas cartilhas utilizadas) que a questão do método girou em torno de diferentes usos e apropriações por parte dos professores. São discursos e materiais que revelam uma concepção de linguagem possível ao contexto da época, mas que, muitas vezes, não rompiam com a concepção de linguagem que sustenta os métodos sintéticos.

Schwartz (2008) afirma que essa defesa de determinados métodos de ensino da leitura faz circular concepções de linguagem, de texto e de leitura que revelam ora um pensamento filosófico ora um paradigma metodológico, tendo estado o paradigma metodológico de base empirista, citado por Schwartz (2008), presente no ensino da leitura nos períodos pesquisados e aqui retratados.

Os diálogos estabelecidos com os estudos levantados permitiram algumas aproximações com a pesquisa aqui apresentada. Alguns buscaram compreender os usos e apropriações dos princípios escolanovistas na prática da escola primária, como Souza T.F.M. (2006), Souza, R.C. (2006), Souza (2009) e Vidal (2001). Destes, Vidal (2001) foi quem focalizou os usos e apropriações desses princípios na disciplina escolar “leitura”, porém nas décadas de 1920-1930. Destacamos que Rodrigues (2006) se dedicou às influências do movimento escolanovista na legislação, e não às apropriações de seus princípios.

Os estudos de Gontijo (2008), Gomes (2008), Campos (2008) e Souza (2008), que se dedicaram a pesquisar a história da alfabetização na Província/Estado do Espírito Santo, no período compreendido entre 1870 e 1960, permitem aproximações com a pesquisa proposta por nós abordarem a questão do método de ensino da leitura e da escrita materializado nas legislações, reformas e em algumas práticas, contribuindo por mapearem indícios de usos que foram feitos por professores primários desses métodos. Demonstram ainda esses estudos ora a centralidade que assumiu a prescrição desses métodos, ora a não determinação do método a ser utilizado nos discursos dos responsáveis pela condução da política educacional daqueles períodos.

Os trabalhos que se dedicaram a pesquisar, de forma específica, a história do ensino da leitura no Espírito Santo – Schwartz (2006); Schwartz (2007); Schwartz (2008); Schwartz e Falcão (2005a; 2005b); Falcão e Schwartz (2005); Falcão (2006); e Falcão; Domingos; Schwartz (2008) – tiveram como intenção de análise o discurso oficial, ou seja, as normatizações acerca desse ensino no período compreendido entre 1890 e 1930. Vidal (2004) nos alerta para o fato de que o mapeamento dos lugares de poder constituído com o inventário das estratégias é um dos

investimentos feitos pelo pesquisador que deseja tomar as práticas escolares como objeto investigativo, sendo necessário também conferir atenção às ações dos indivíduos e às relações estabelecidas com os objetos culturais que circularam no interior das escolas.

Nesse contexto, este estudo se propõe a compreender, de forma específica, as mudanças operadas pelo discurso escolanovista nos dispositivos da escola primária capixaba, no contexto da reforma empreendida pela Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946), em especial, no que diz respeito à leitura como disciplina escolar, tendo como marcos temporais a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961). Tendo em vista esse problema de estudo, algumas questões conduziram a nossa investigação:

- a) Que mudanças foram operadas no ensino primário do Espírito Santo a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário?
- b) Como o Espírito Santo reagiu diante dessa nova regulamentação?
- c) Como se apropriou dessa lei?
- d) Como ficou organizado o ensino da leitura para a escola primária a partir dessas novas normatizações?
- e) Que estratégias e táticas foram constituídas pelos responsáveis pela política educacional capixaba para atender à Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946?
- f) Como as orientações sobre o ensino da leitura foram apropriadas no Espírito Santo?
- g) Que prescrições para o ensino da leitura foram divulgadas? Como essas prescrições foram apropriadas pelos responsáveis pela condução da política educacional capixaba e por professores primários?
- h) Que usos foram feitos das novas orientações para o ensino da leitura nas escolas primárias?
- i) Que materiais para o ensino da leitura foram utilizados na escola primária capixaba?
- j) Quais princípios fundamentavam esses materiais?

k) Que concepção de linguagem, língua, sujeito e leitura se presentificavam nesses materiais?

Essas questões se orientam por uma perspectiva que considera as práticas escolares como objeto investigativo, concebendo-as como práticas culturais e investigando tensões entre táticas de imposição e estratégias de apropriação de determinadas normatizações, balizadas por uma política educacional acerca do ensino da leitura na escola primária do Espírito Santo (1946-1960). Assim, acreditamos que revisitar práticas de ensino da leitura passadas configura-se como um caminho para proporcionar àqueles envolvidos com o ensino da leitura um momento de reflexão acerca dessas práticas, bem como das concepções que as sustentaram, pois

[...] é preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. Pois é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências (MORTATTI, 2006, p.15).

3 QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Considerando o objeto de estudo, orientamo-nos por pressupostos teórico-metodológicos da chamada História Cultural, por privilegiar ela, como objetos de investigação, as práticas culturais, “[...] seus sujeitos e seus produtos, tomados estes últimos em sua materialidade de objetos culturais” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 37). Nesse sentido, a História Cultural se colocou relevante para o estudo proposto, já que pretendíamos investigar usos efetivados, nas escolas primárias capixabas, de orientações para o ensino da leitura, que circularam no Espírito Santo na vigência da Reforma implementada pela Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946).

Essa abordagem historiográfica, ao dar ênfase aos usos e às práticas diferenciadas de apropriação dos objetos culturais, opera o deslocamento de uma perspectiva de modelos culturais dominantes para “[...] estudos em que o que importa, sobretudo, determinar são as múltiplas e diferenciadas práticas de apropriação desses modelos” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 50). Nesse sentido, a História Cultural possibilita um retorno hábil sobre o social, preservando uma relação de constitutividade e deslocando “a demasiada dependência de uma história social, dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas”, para uma história social, que se volta para as “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 73).

Nesse sentido, ou seja, ao se dar ênfase às diferenciadas práticas de apropriação, torna-se operatório o trabalho sobre a relação entre táticas de apropriação e estratégias de imposição. Por isso, apropriamo-nos destas categorias: táticas, usos, estratégias e representação, cunhadas por Certeau e Chartier. Não esquecemos, porém, como nos alerta Certeau (1982), que o historiador utiliza categorias históricas que se constroem como unidades de significado, conferindo ordem à documentação, mas que essas categorias se desconstroem pelo movimento do arquivo.

Por estratégia, Certeau (1994, p. 99) intitula ações que elaboram lugares teóricos, sendo

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...].

A tática, que chama da arte do fraco, Certeau (1994, p. 110-111) entende que “[...] é determinada pela ausência de poder”. Ela não tem lugar senão o do outro, conseguindo estar onde ninguém espera: “é astúcia”. A tática sugere mobilidade, ou seja, movimento “dentro do campo de visão do inimigo [...] e no espaço por ele controlado”. Nesse sentido, a tática joga “com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha”.

Essas categorias de estratégia e tática foram fundamentais para orientar teórica e metodologicamente a investigação aqui proposta, uma vez que foi necessário pesquisar as estratégias utilizadas por responsáveis pela política educacional no estado do Espírito Santo para atender ao discurso por um ensino mais moderno, reconhecido, portanto, como “ativo”. Mas, como destaca Vidal (2001), as estratégias conduzem o pesquisador a olhar aquilo que é exterior à escola, surgindo a necessidade de uma outra perspectiva que volte o olhar do pesquisador para o aspectos que são internos à escola.

Sendo assim, reunindo as duas perspectivas, torna-se importante analisar o levantamento de formas como certos discursos sobre o ensino da leitura se impuseram, como circularam e como essas representações foram, por meio de mecanismos de dispositivos que se encarregaram de difundi-las, apropriadas pelos professores. A História Cultural contribuiu, nesse sentido, para tematizar estratégias de imposição e táticas de apropriação de modelos de ensino da leitura que circularam no período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Primário.

Com a aprovação da Lei orgânica para o Ensino Primário, foi difundida uma série de princípios para a atividade educativa na escola primária, fundamentados no movimento renovador da escola nova. Nesse sentido, as conceituações de Certeau (1994) contribuíram para compreendermos que a representação de princípios escolanovistas na legislação, programas de ensino, revistas e outras fontes históricas não indica, de modo algum, o que essa representação foi para os diferentes agentes educacionais como autoridades responsáveis pela implementação e condução das políticas de ensino, professores, inspetores, diretores, autores de livro didático, etc. (SCHWARTZ, 2010). É necessário analisar a manipulação dessa representação pelos praticantes que não a fabricaram, pois eles fizeram usos distintos de acordo com seus interesses próprios e suas próprias regras.

Valendo-se dessa perspectiva algumas questões emergiram:

- Anunciado o discurso escolanovista na educação capixaba, qual o *possível inventado* pelos professores nos usos e apropriações desse discurso?
- Que *usos astuciosos* foram colocados em prática na escola primária capixaba?

Certeau (1994) e Chartier (1985) contribuíram também para a reflexão acerca da concepção de sujeito que nos orienta, pois, na perspectiva teórica desses autores, os sujeitos, bem como suas práticas, são sempre criadores de usos ou de representações que não são, de forma alguma, redutíveis à vontade dos produtores de discursos e normas, uma vez que, a “[...] aceitação das mensagens e dos

modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objecto fundamental da história cultural” (CHARTIER, 1985, p. 137).

Essa forma de conceber os sujeitos nos remete às práticas de apropriação, pois nem as ideias nem as inteligências são desencarnadas. Chartier (1985, p. 26) afirma que a apropriação “[...] tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”, enfatizando assim a pluralidade dos empregos, das compreensões e da liberdade criadora.

É possível, ainda, compreender esses sujeitos como atores do que Certeau (1994, p.94) intitula de “[...] a arte de utilizar aqueles que lhe são impostos”, concebendo esses sujeitos como “praticantes” que usam o tempo todo os dispositivos culturais colocados no espaço dominado pelos que dominam. Desloca-se, assim, o olhar das “regras impostas a seus usos inventivos, das condutas obrigatórias às decisões permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder social, seu poder econômico, seu acesso à informação” (CHARTIER, 2002, p. 84). Esses usos dependem do consumo, mas

[...] o consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila: entre ele (que deles se serve) e esses produtos (indícios da ‘ordem’ que lhe é imposta) existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles (CERTEAU, 1994, p. 95).

A categoria de *Representação* foi também de fundamental importância para este estudo, uma vez que, ancorando-nos em Chartier (1991, p.184), podemos dizer que representação “é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma ‘imagem’ capaz de repô-lo em memória e de ‘pintá-lo’ tal como é”. Nessa perspectiva, as fontes históricas, como os jornais, as atas entre outras, são compreendidas como representações que nos permitem conhecer os

indícios do ensino da leitura no período de 1946 a 1960, bem como as representações veiculadas acerca de determinados modelos desse ensino.

Sendo assim, estudar o ensino da leitura com um olhar do passado é situar como esse ensino foi consolidado em outras circunstâncias, a partir de representações que, durante muito tempo, orientaram práticas pedagógicas, direcionando o olhar na tentativa de compreender as raízes do modo de conceber especificamente o ensino da leitura, relacionando essa questão com as práticas compartilhadas num determinado período histórico da educação capixaba.

De acordo com Chartier (2000), a pesquisa das práticas inseridas na realidade escolar expressa dificuldades, pois os fazeres ordinários da classe dificilmente deixam traços fora do momento e situação em que ocorreram. Portanto, torna-se necessário “[...] fazer emergir o que o discurso supõe conhecido sem o dizer” (Chartier, 2000, p.158), compreendendo que as práticas do professor são subsidiadas por determinadas concepções e que esses princípios teóricos se corporificam em materiais e métodos de ensino.

Além da abordagem da História Cultural, os estudos sobre cultura escolar são perspectivas que nos permitem conhecer uma história não apenas interessada no inventário de dispositivos de modelização pedagógica, ou seja, aspectos normativos de um modelo de escolarização, mas interessada também no inventário dos modos diferenciados pelos quais seus agentes se apropriam desses dispositivos.

A concepção de cultura escolar é enunciada diferentemente por pesquisadores. Neste estudo, apropriamo-nos do conceito cunhado por Viñao Frago. Para ele, cultura escolar é toda vida escolar, e, nesse conjunto, alguns fatos mais relevantes que outros. Ele eleger atenção ao tempo e ao espaço escolares. Por conceber a cultura escolar de forma abrangente, atribuindo a cada instituição escolar uma singularidade, visto que “es toda la vida escolar”, Viñao Frago pensa ser mais frutífero e interessante visualizar cultura escolar no plural, ou seja, culturas escolares. Afirma o autor:

No hay dos escuelas, colégios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque pudedan establecerse similitudes entre ellas. Lãs diferencias crecen cuando comparamos lãs culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos (VIÑAO FRAGO, 2001, p.33, apud VIDAL, 2005, p. 35).

Algumas dificuldades da pesquisa da cultura escolar se referem ao fato de que as práticas culturais não costumam deixar traços. Para analisar a cultura escolar, é necessário observar o conjunto de normas e práticas definidoras dos conhecimentos que uma sociedade desejava que fosse ensinado, bem como os valores e comportamentos que seriam impostos. Os estudos acerca das culturas escolares nos remetem às práticas, a partir de seu funcionamento interno. Assim,

Não existe um objeto que, contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo. Da mesma forma, não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado, de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não-visíveis mas não apreciados. Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê (VIÑÃO, 2008, p.15).

3.1 DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA E PROCESSO METODOLÓGICO

Estando com a problemática delimitada, o nosso próximo passo foi fazer um levantamento das fontes que seriam necessárias para o estudo em questão, bem como uma análise da adequação das fontes encontradas, ou seja, aquelas que poderiam responder a um número maior de perguntas propostas pelo problema de estudo.

O levantamento dos documentos⁹ que fazem parte do corpus documental desta pesquisa começou a ser realizado nos Estágios em Pesquisa do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, realizados nos semestres 2008/2 e 2009/1, sob orientação da professora orientadora Dr^a Cleonara Maria Schwartz. Esse levantamento foi realizado inicialmente no Arquivo Público Estadual do Espírito Santo (APEES), na Biblioteca Pública Estadual, na Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, no Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (IHGES) e na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU)¹⁰. Além disso, contamos com o apoio de pessoas que possuem fontes preservadas em arquivos pessoais, como cadernos, cartilhas e livros.

No entanto, no decorrer do processo de avaliação e crítica das fontes, outras buscas se impuseram, surgindo a necessidade de localizar fontes que nos permitissem ler os discursos que circularam acerca do ensino da leitura a partir do modelo de ensino escolanovista, bem como de buscar os materiais utilizados nas escolas primárias para esse ensino. Por isso, como não localizamos no Espírito Santo todos os documentos históricos que iriam contribuir para responder as questões que foram surgindo na pesquisa, realizamos buscas em outros estados. Assim, o *Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea* (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, o *Centro de Informação e Biblioteca em Educação* (CIBEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a *Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira*, da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Memória da Cartilha¹¹, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), constituíram espaços de importante contribuição para o nosso estudo.

⁹ As monitoras de iniciação científica do projeto intitulado *A circulação de materiais e métodos de ensino da leitura no Espírito Santo pela mídia impressa e pela imprensa pedagógica*, coordenado pela professora Dr.^a Cleonara Maria Schwartz, contribuíram com o levantamento de fontes relacionadas à imprensa.

¹⁰ Inicialmente as fontes das escolas extintas da SEDU, que foram utilizadas nesse estudo, estavam localizadas em um local nas adjacências dessa secretaria. Mas, em determinado momento essas fontes foram colocadas em sacos plásticos para mudança de local. Enquanto não definiam o local para onde as fontes seriam enviadas a pesquisa deixou de acontecer nesse arquivo. Foi necessário uma nova solicitação para continuação da pesquisa nessas fontes (APÊNDICE C).

¹¹ Memória da Cartilha, trata-se de um projeto de extensão coordenado pela professora Iole Maria Favero Trindade vinculado à Biblioteca Setorial de Educação e se constitui em um acervo de cartilhas e outros materiais referentes à alfabetização, como livros, relatórios, fotos, cd roms, etc.

Hess (2004)¹² já havia nos alertado para o fato de que conhecer a história regional pode não ser tarefa simples, pois, como destaca Simões (2004, p.9),¹³ estudiosos e pesquisadores no Espírito Santo interessados nessa história regional encontram “[...] pela frente uma árdua tarefa: o levantamento das fontes”, devido à “[...] precariedade e dispersão de fontes”.

Com as fontes selecionadas, utilizamos técnicas para transformar os fatos em dados, ou seja, “em tentativas de evidenciar algo” (ARÓSTEGUI, 2006). Assim, fotografamos, fizemos o tratamento das fontes, organizamos os registros das informações contidas nas fontes em tabelas e procedemos a elaboração de um catálogo de fontes no programa Access¹⁴.

Como critérios para classificação das fontes históricas, apropriamo-nos dos sugeridos por Aróstegui (2006, p. 492). Segundo o autor, a ampliação do conceito de fonte faz com que adotemos uma taxonomia adequada e suficiente das diferentes variedades de fontes possíveis, ao contrário das velhas considerações acerca do caráter, da crítica e do uso das fontes históricas, pois os critérios necessitam ser úteis “para algo que resulta ser imprescindível em todo tratamento das fontes históricas: sua avaliação”. Nesse sentido, o autor propõe a classificação das fontes de acordo com os seguintes critérios taxonômicos: posicional (fontes diretas ou indiretas), intencional (fontes voluntárias ou não voluntárias), qualitativo, (fontes materiais ou culturais), formal-quantitativo (fontes seriadas ou não seriadas e não seriáveis).

O critério posicional faz referência às fontes *diretas ou indiretas*, ou *primárias e secundárias*, como tradicionalmente são classificadas. Segundo Aróstegui (2006, p. 495), estabelecer a distinção entre fontes diretas e indiretas era propor uma

¹² HESS, Regina Rodrigues. **Prefácio**. In: SIMÕES, Regina Helena da Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. História da educação no Espírito Santo: catálogo de fontes. Vitória: EDUFES, 2004.

¹³ SIMÕES, Regina Helena da Silva. **Introdução**. In: SIMÕES, Regina Helena da Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. História da educação no Espírito Santo: catálogo de fontes. Vitória: EDUFES, 2004.

¹⁴ O catálogo de fontes realizado para a pesquisa é um anexo da dissertação em CD-ROM.

classificação mais relacionada à natureza do testemunho do que à própria categoria de fonte, ou seja, “as fontes eram de um ou outro tipo segundo a forma como a informação era reunida, segundo ‘a proximidade’ da fonte em relação aos fatos narrados”. O autor afirma que, atualmente, sem abandonar esse critério acerca da “originalidade” (informação de primeira mão), a categorização direta e indireta deve “atender primordialmente à funcionalidade ou idoneidade de uma fonte em relação ao tipo de estudo que se pretende”.

Seguindo o critério posicional proposto por Aróstegui (2006, p. 495), a classificação das fontes prioriza mais “a pertinência metodológica” do que a forma de reunir a informação; por isso, “fontes podem ser diretas para um determinado assunto e indiretas para outro”. Neste estudo, as fontes de acordo com o critério posicional estão relacionadas no quadro 2:

Critério Taxonômico		Fontes
Posicional	Diretas	Atas de reuniões pedagógicas; Bilhete; Boletins; Fichas de verificação do rendimento escolar; Julgamentos de prova de leitura oral; Legislações; Livros e Cartilhas; Mensagens de governo; Ofício; Programas de ensino; Registro escolar de frequência diária; Registro de protocolo e correspondências.
	Indiretas	Biografia; Entrevista; Jornais; Revistas;

Quadro 2 – Critério de classificação posicional das fontes.

O critério intencional, por sua vez, diz respeito a *fontes testemunhais* e *fontes não testemunhais*, o que equivale verificar se as fontes históricas de que dispunha o historiador foram geradas de forma voluntária ou se foram geradas de maneira não pretendida explicitamente, ou seja, se elas foram concebidas como ‘testemunho

histórico', resultantes, portanto, de um ato intencional e voluntário, ou se "foram produzidas no curso de uma atividade e finalidade sociais que não têm, em absoluto, o caráter testemunhal como horizonte", resultante, portanto, de um ato involuntário (ARÓSTEGUI, 2006, p. 496).

Concordamos com o referido autor de que o conhecimento da forma de produção de um documento seja essencial para o trabalho com a crítica das fontes, por isso, "desde a 'intenção' até o próprio material de que é feito o documento, é essencial na avaliação das fontes". Nesse sentido, as fontes voluntárias constituem a memória oficial das sociedades, como as mensagens de governo e programas de ensino, pois, são o reflexo do imaginário dos responsáveis pela condução da política pública capixaba. Por isso, elas não podem receber o mesmo tratamento e dado às fontes que são produtos da atividade cotidiana do homem, como as atas de reuniões pedagógicas, julgamento da prova de leitura oral, registro escolar de frequência diária e bilhete, que foram utilizadas neste estudo (ARÓSTEGUI, 2006, p. 498).

Quanto ao critério qualitativo, as fontes podem ser *materiais ou culturais*, estando a distinção nesta classificação relacionada ao tipo de leitura que pode ser feita de uma fonte. Assim sendo, algumas fontes podem interessar a determinados estudos por serem objetos, outras fontes podem interessar pela mensagem que expressam. Ou seja, nas fontes materiais, "o valor informativo reside, em primeiro lugar, em sua própria materialidade"; nas fontes culturais, o "valor reside 'no que dizem', em seu conteúdo intelectual". Este estudo fará uso apenas de fontes culturais, que são "todas aquelas, escritas, faladas, simbólicas ou audiovisuais que transmitem uma mensagem em linguagem mais ou menos formalizada" (ARÓSTEGUI, 2006, p. 500).

Com base no *critério quantitativo*, as fontes podem ser *seriadas e não seriadas*. Aróstegui (2006, p. 502) considera que este critério de classificação das fontes é de "uma extraordinária importância conceitual, crítica e técnica", pois permite ao pesquisador a avaliação das fontes em uma "matriz de dados". As fontes podem ser seriadas por natureza ou seriáveis. As seriáveis são aquelas compostas "de muitas unidades ou elementos homogêneos, suscetíveis de serem ordenados, numericamente ou não". Assim sendo, a seriação "tem relação com a quantidade,

mas o que importa não é sempre o número senão a repetição, a recorrência” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 502-503).

As fontes não seriadas são aquelas em que não há a possibilidade de se extrair um conteúdo exprimível numericamente, ou a recorrência, mas Arostégui (2006) alerta para o fato de que, com os meios técnicos hoje disponíveis, rara é a fonte de conteúdo não narrativo que não seja suscetível de alguma seriação. Por isso, as fontes classificadas como seriadas para este estudo são: atas de reunião pedagógica, boletins de prova, fichas de verificação do rendimento escolar, jornais, julgamento da prova de leitura oral, mensagens de governo, registro de protocolo e correspondências, revistas, uma vez que essas fontes permitiram uma seriação no intuito de compreendermos a recorrência das representações do discurso escolanovista e suas apropriações. Por outro lado as fontes classificadas como não seriadas para este estudo são: biografia, bilhete, entrevista, legislação, programa de ensino.

Cabe destacar que esses documentos históricos são estudados em sua organização discursiva, em suas utilizações estratégicas, e não somente pelas informações que fornecem. Sendo assim, o percurso que leva do arquivo ao texto, do texto à escritura e da escritura ao conhecimento é o processo pelo qual um discurso histórico, que é sempre um conhecimento sobre traços e indícios, pode ser considerado como uma reconstrução válida e explicativa da realidade passada (CHARTIER, 2002).

Essas fontes históricas são “depositárias de discursos que expressam representações de diferentes agentes e denunciam práticas de apropriações que por tática ou estratégia configuraram a cultura escolar da escola primária capixaba nos períodos pesquisados” (SCHWARTZ, 2010, p. 11). Concordamos também com Viñao (2008, p.15) em que não podemos perder de vista que os documentos nos transportam à realidade do passado de forma parcial e representam por si sós uma interpretação dos fatos reais. Nesse sentido, o historiador o significa em seu ofício, e “[...] tudo depende da posição daquele que olha”.

4 O ENSINO PRIMÁRIO NO ESPÍRITO SANTO

O recorte temporal desta pesquisa faz parte do momento político em que o Governo do estado do Espírito Santo esteve preponderantemente sob a direção de Carlos Fernando Monteiro Lindenberg (1947-1951), Jones dos Santos Neves (1951-1954), e Francisco Lacerda de Aguiar (1955-1958). Por isso, destacaremos brevemente alguns aspectos políticos, econômicos e sociais que caracterizaram o período compreendido entre 1946 e 1960, uma vez que os aspectos educacionais acerca do ensino primário que serão pontuados mais adiante de forma específica fazem parte desse todo.

Silva (1995, p. 233) destaca que a criação de infraestrutura básica para o interior do estado foi a pedra angular do governo de Carlos Lindenberg, que buscou atender às demandas das classes agrofundiárias, pois essas classes, “sem as vias de comunicação, não podiam escoar a produção cafeeira para exportação”. Podemos vislumbrar, com essa medida, que a industrialização não fora a meta prioritária desse governo, mesmo lançando ele medidas “embrionárias no sentido de favorecer a emergência de um setor industrial no Espírito Santo. Essas medidas não se constituíram no conteúdo básico” da política de governo de Carlos Lindenberg. A industrialização, assim, para ele, deveria “caminhar ao lado do desenvolvimento agrícola [sem] provocar grandes rupturas”.

Se, no governo de Carlos Lindenberg, a industrialização não se constituiu como prioridade, o mesmo não podemos dizer do governo de Jones Santos Neves, que buscou implementar no estado “estruturas econômicas e mecanismos institucionais capazes de funcionar como força motriz de um futuro desenvolvimento industrial da economia espírito-santense”, pois no período de 1951 a 1954, a economia agrário-exportadora ainda caracterizava o Espírito Santo (SILVA, 1995, p. 253).

Na educação, a ação do governo de Jones Santos Neves foi no sentido de criar estruturas e aparelhos educacionais que dessem suporte ao ensino fundamental, mas que também ampliassem as bases do ensino superior, realizando ações tais como a adoção de medidas voltadas a reduzir o número de Docentes de Emergência, o reaparelhamento institucional, a reestruturação das carreiras do cargo de professor, a redefinição de formas de ingresso, a revisão dos critérios de promoção e gratificação (SILVA, 1995).

Enquanto política social, esta seria para Silva (1995, p. 266), resultante da própria concepção de desenvolvimento que norteou as ações de Jones Santos Neves, pois o estado necessitava criar condições básicas para atender aos objetivos desse desenvolvimento sócioeconômico, sendo necessário pensar também “nas condições de manutenção e reprodução desse componente, bem como na preparação de mão de obra capaz de suprir um futuro mercado industrial”. Criaram-se assim a Escola de Belas Artes, a Escola Politécnica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Música do Espírito Santo, a Escola de Auxiliares de Enfermagem e a Universidade Federal do Espírito Santo.

Com o governo de Francisco Lacerda de Aguiar, a política deixaria de estar voltada para o desenvolvimento da industrialização para voltar-se para a Agropecuária. Silva (1998, p. 309) alerta que, para esse governo, “a industrialização é vista como atividade complementar à agrícola, e não como alternativa de desenvolvimento sócio-econômico”, o que é reflexo do “retorno de oligarquias mercantis-exportadoras à direção do Governo Estadual”.

No entanto, a autora destaca também que esse governo refletiu um momento de maior abertura às classes populares, pois a ascensão de Francisco Lacerda de Aguiar ao governo do estado representou, na história capixaba, mudança de forças políticas no poder regional, que há tempos, vinha se constituindo no Espírito Santo, “ampliando a ação de práticas populistas em detrimento das práticas coronelistas” (SILVA,1998, p. 309). Porém, o governo de Francisco Lacerda de Aguiar foi marcado por saldos negativos nas finanças do estado, ocasionados por inflações, dívidas, crise econômica.

Em relação aos aspectos sociais e econômicos, a população espírito-santense, no período delimitado por esta pesquisa caracterizava-se por concentrar uma população tipicamente rural, visto que Silva (1995) relata que, no censo de 1950 essa população representava cerca de 79,2% do total populacional e que essa inversão só mudaria no censo de 1980, em que a população rural passou a representar 36,0% do total.

Os dados demonstrados no censo de 1950 refletem as especificidades do estado em estabelecer uma economia primário-exportadora com base na pequena propriedade e tendo no café a base dessa economia, o que gerou uma dependência econômica (SILVA, 1995). A economia capixaba se caracterizaria por essa dependência até 1950, mantendo uma economia dependente do café e sem grande dinamismo, quadro alterado e consolidado nas três últimas décadas do século XX (ROCHA; MORANDI, 1991).

Segundo Rocha e Morandi (1991), essa estrutura produtiva e diversificada que caracteriza atualmente a economia capixaba expandiu-se a partir de 1950, em consequência do Plano de Metas implantado por Juscelino Kubitschek, que dava continuidade à política desenvolvimentista com o objetivo de consolidar a indústria nacional, e da crise de preços internacionais do café, em 1955.

Portanto, o período delimitado por esse estudo apresenta um Espírito Santo com uma economia de base agro-exportadora e uma população eminentemente rural com baixo nível de escolarização, pois, no quadro relativo à instrução, no Espírito

Santo “[...] das 477.824 pessoas com quinze anos e mais, 52,1% declararam não saber ler e escrever, 47,8% declararam saber e 0,10% não declararam a instrução”, devendo-se ainda considerar, no total dos que declararam saber ler e escrever, muitos analfabetos funcionais (COSTA, 1998, p. 86).

A preocupação em elevar o nível de escolarização da população não se restringia apenas ao Espírito Santo, mas ao Brasil como um todo, pois o número de analfabetos, de acordo com matéria publicada no Jornal *A Gazeta* de 4 de fevereiro de 1958, estava muito grande. O referido Jornal assim divulgava o precário quadro da situação brasileira:

[...] o Brasil mais por incapacidade de dirigentes do que por deficiência de recursos naturais, ainda não tem economia fundada, saúde estável e elevado nível educativo. No que tange ao ensino primário, por exemplo, o número de analfabetos alcança cifras espantosas. Em embora seja princípio constitucional a obrigatoriedade da educação, a carência de escolas e de professores de primeiras letras flagela o país inteiro (DEFICIÊNCIAS ..., 1958).

Se por um lado, no final da década de 1950, encontrarmos, no Jornal de maior circulação no Estado, a divulgação da fragilidade que se encontrava a educação nacional, por outro lado, isso não se constituía em uma novidade, visto que tal precariedade já estava sendo anunciada desde o final da década de 1940 pelo Governador do Espírito Santo que alertava, na mensagem que apresentou em 1947 à Assembléia Legislativa, que a situação capixaba não era das melhores. De acordo com mensagem apresentada pelo então governador Carlos Fernando Monteiro Lindenberg, cerca de 70.000 crianças no Espírito Santo estavam aguardando a oferta de escola primária. Logo, esse contingente de crianças estava fora da escola, ora por falta de recursos próprios, ora por falta de recursos do Estado em ampliar a oferta desse nível de ensino. O Governador Lindenberg destacava em seu relatório que muito ainda precisava ser feito na educação e que o Estado necessitava de pelo menos mil escolas além das existentes.

As fontes utilizadas no estudo mostraram que uma das grandes dificuldades enfrentadas no Espírito Santo no período coberto pela pesquisa para a oferta do

ensino primário era com relação ao espaço físico. Isso se verifica ao levarmos em conta a informação de que, dos prédios destinados ao ensino primário, alguns ainda eram emprestados para resolver problemas do ensino secundário, como ocorria com o único grupo escolar da capital que, por falta de recursos, havia sido transformado na sede do Colégio Estadual do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 1947). Além disso, havia muitas unidades que funcionavam em prédios adaptados, sendo a maioria alugados. Se, na capital, a situação dos prédios era precária, fora dela era ainda pior, uma vez que havia poucos Grupos escolares “[...] e raríssimos [eram] os prédios para escola isolada construídos de acordo com planos adequados à sua finalidade e às crescentes necessidades da população” (ESPÍRITO SANTO, 1947, p. 26). Logo, parece não se constituir em exagero a afirmação dos documentos oficiais de que o Estado necessitava de “[...] cerca de 3.000 prédios escolares” (ESPÍRITO SANTO, 1947, p. 26).

Para atender essa urgente necessidade por prédios escolares, o governador relatou que mesmo não dispondo de recursos suficientes para atender às exigências de ampliação do ensino primário não deixaria de satisfazer essa necessidade, usando como estratégia a busca por parceria com o Governo Federal, fazendo acordos de cooperação. No ano de 1949, Carlos Lindenberg ressaltou que acordos de cooperação com o Governo Federal estavam sendo bastante importantes e que o governo Dutra estava encarando como o de mais urgente solução a construção de mais prédios escolares. Assim, por meio desses acordos, que eram destinados para a construção de prédios rurais, "assinados pelo Govêrno do Estado com o Ministério da Educação a partir de 1946", foram construídos 60 prédios destinados às escolas rurais e mais 118 estavam em construção, no ano de 1949, além da obtenção de recurso para construção de 4 grupos escolares, 2 escolas normais regionais e 1 ginásio (ESPÍRITO SANTO, 1949, p. 51).

De acordo com matéria publicada no jornal *A Tribuna*, em 15-11-1949, o Governo Federal estava realizando uma ação supletiva que estava sendo planejada e executada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com vistas a ampliar a rede escolar primária no Brasil, especialmente naqueles estados que não conseguiriam realizar essa ampliação com recursos próprios.

Nessa conjuntura, no Espírito Santo, no período de 1946 a 1952, foram celebrados 16 acordos com o Governo Federal para a construção e o equipamento de prédios escolares, sendo que, em 9 desses acordos, o INEP-MEC se comprometeu a auxiliar com a construção e equipamentos de 262 Escolas Rurais. Quatro desses acordos foram destinados para a construção de 12 prédios de Grupos Escolares, 2 para a construção de um prédio e equipamento para Escola Normal Rural e 2 para construção de um ginásio.

Além de problemas com espaço físico, pelos documentos analisados, a precariedade se dava também em relação aos materiais e mobiliários escolares. Só nas escolas isoladas faltavam cerca de 20.000 carteiras (ESPÍRITO SANTO, 1948). Outros materiais como mapas, bandeiras, quadros negros, mesas e cadeiras, também, estavam em falta. Apelava-se para o conserto e recuperação de materiais e atribuía-se a culpa dessa situação aos recursos orçamentários do Estado, que mal davam para atender as mínimas necessidades dos grupos escolares e das escolas isoladas.

Mesmo com todos esses problemas, analisando o volume de recursos alocados, de 1947 a 1950, Silva (1995, p. 216) alerta que o Governo do Estado dava prioridade maior para outras áreas, pois, nesse período, “[...] as Secretarias da Fazenda e a de Agricultura, juntas absorveram, em média, 58,52% do total dos recursos”, ou seja, as duas secretarias juntas administraram mais da metade dos recursos disponíveis, enquanto as demais secretarias, órgãos autônomos, Governadoria, Poder Legislativo e Judiciário ficaram com a distribuição dos 41,48% dos recursos.

Além desse descompasso com a distribuição dos recursos, Silva (1995) pontua que a despesa com a Secretaria de Educação e Cultura, no período de 1947 a 1950, representou 24,74% em 1947, 15,67% em 1948, 16,36% em 1949 e 12,71% em 1950, o que revela que a despesa com a educação pública sofria redução a cada ano até chegar praticamente a metade em 1950. Acreditamos que esses dados podem contribuir para o entendimento da precariedade das condições objetivas da

educação no Espírito Santo que era discursada nas mensagens de governo desse período.

Outros fatores também foram atribuídos por Carlos Lindenberg à decadência do ensino no Espírito Santo no final dos anos de 1940. Para isso, Lindenberg fez uso do estudo realizado no governo do “interventor Santos Neves”, pelo professor Rafael Grisi, reconhecido professor paulista, que mais adiante seria convidado para assumir a Secretaria da Educação na gestão do governador Jones Santos Neves (1951-1954). Na oportunidade, Grisi elaborou, no dizer de Lindenberg, “um relatório com farta documentação para uma projetada reforma que não ocorreu devido mudanças políticas”. De acordo com o Governador Lindenberg, o ensino primário estava mal no Espírito Santo devido a fatores como o êxodo de professores normalistas, o crescente número de professores leigos, a falta de orientação pedagógica, a falta de estímulo para o trabalho, os vencimentos baixos e a inexistência de uma carreira para o magistério (ESPÍRITO SANTO, 1947, p. 24-25).

O êxodo de professores vinha sendo denunciado, antes de 1947, pela imprensa. Na ocasião, chegou-se a usar como estratégia propagandas em jornais para atrair candidatos aos cursos de formação de professores na Capital, em Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Muqui e Calçado (O PROFESSOR, 1944). Havia uma preocupação e ao mesmo tempo uma indignação que eram balisadas pelo fato de o Estado ter chegado a formar “cerca de cem professores normalistas por ano” e, naquele momento, “não chegava a formar vinte”. O problema era tratado como questão de patriotismo, solicitando-se aos pais que fossem solidários à “patriótica campanha” e que prestigiassem os cursos de formação de professores, pois, caso contrário, comprometeriam a formação da infância e o futuro do Brasil (O PROFESSOR, 1944).

Em 1947, o quantitativo de professores nos estabelecimentos de ensino era de 2.231 professores. Desse total, os normalistas representavam 921 docentes, 301 eram professores denominados de “concurso”, 1009 eram pessoas “idôneas” autorizadas pelo Decreto-Lei nº. 16.145, de 16 de abril de 1946, a cooperar com o ensino do estado (ESPÍRITO SANTO, 1947).

Sobre os estabelecimentos de ensino, no ano de 1947 funcionou, em todo o estado do Espírito Santo, um total de 1.155 instituições escolares, distribuídas em 1.074 escolas isoladas, 63 grupos escolares, 13 escolas agrupadas, 3 jardins de infância e 2 cursos complementares, além das 163 escolas de Alfabetização de Adultos e Adolescentes com subvenção do Ministério da Educação e Saúde (ESPÍRITO SANTO, 1947). O número expressivo de escolas isoladas e o número reduzido de grupos escolares demonstram a dificuldade do estado em ofertar o ensino primário em espaços como os dos grupos escolares, que, no ideário pedagógico da época, representavam o modelo que estabelecia a graduação do ensino e que substituiriam as escolas isoladas. Em razão disso, podemos constatar que o ensino primário, no Espírito Santo, no período de vigência da Reforma implementada pelo Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, se efetivou preponderantemente na forma em escolas isoladas.

No final da década de 1950, a desproporção entre número de grupos escolares e número de escolas singulares seria ainda maior. Em 1957, existiam 98 grupos escolares, 30 escolas reunidas e 2026 escolas singulares (ESPÍRITO SANTO, 1958). Para cada grupo escolar, existiam aproximadamente 20 escolas singulares. Pelo que as fontes sinalizam, a saída encontrada pelo governo do Estado para ampliar a oferta de ensino primário foi pela via da abertura de escolas singulares. Assim, “apenas aqueles estados que possuíam significativa prosperidade econômica puderam implantar um sistema moderno de educação pública”, o que aconteceu “sobretudo em São Paulo e Minas Gerais”, que detinham hegemonia política e econômica no país (SOUZA, 2009, p. 127), pois a implantação de instituições como grupos escolares “supunha a edificação ou arrendamento de espaços próprios e adequados, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante matéria didática” (SOUZA, 2009, p. 125). Na figura 1, temos um dos grupos escolares existentes no Espírito Santo.



Figura 1 – Grupo Escolar Marcondes de Souza – Muqui- ES.
Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

De acordo com o Decreto-Lei nº. 16.490, de 11 de março de 1947, que decretou a Lei Orgânica do Ensino Primário no Espírito Santo, os estabelecimentos de ensino primário estavam classificados em quatro tipos: *escola isolada* (E.I.), quando o estabelecimento possuísse uma só turma de alunos, entregue a um só professor; *escolas reunidas* (E.R.), quando o estabelecimento possuísse de duas a quatro turmas de alunos, com número correspondente de professores; *grupo escolar* (G.E.), quando o estabelecimento possuísse cinco ou mais turmas de alunos, com número igual ou superior de professores; *escola supletiva* (E.S.), quando ministrasse o ensino supletivo, independentemente do número de alunos e de professores.

O que está sendo denominado na mensagem de governo de 1958 como escolas singulares é o mesmo que escolas isoladas, pois a Lei nº 549, de 7 de dezembro de 1951, alterou a nomenclatura das “escolas isoladas” para “escolas singulares”. Além disso, Campos (2008) destaca que as escolas isoladas eram escolas rurais que reuniam em uma classe as quatro séries, sob a responsabilidade de um só professor.

Na figura 2, podemos observar os espaços das escolas isoladas. No Espírito Santo, esse modelo de estabelecimento, além das diferenças nos aspectos físicos e pedagógicos, também tinha diferenças na duração do curso primário. Segundo a Lei Orgânica nacional e estadual, as escolas isoladas só poderiam ministrar o curso primário elementar, este com duração de 4 anos. Porém no Decreto n.º 6.481 de 1º de março de 1947, que regulamentou a Secretaria da Educação e Cultura do Espírito Santo, em seu art. 94º faz distinção da duração do ensino primário. Este seria de 4 anos, para o ensino ministrado nos grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas das cidades e vilas, e de 3 anos para escolas isoladas situadas na zona rural.



Figura 2 – Escola de Jaguaré-ES.

Fonte: Jornal *A Gazeta* 26/11/1960.

Na prática, as fontes também indicam usos diversos do que era prescrito na Lei Orgânica, pois, no registro de matrícula, frequência diária e aparelhamento escolar da Escola Singular Cachoeirinha do Putiri (Serra-ES), de 1946 a 1958, não constam alunos matriculados no 4º ano, apenas até o 3º ano do ensino primário. Outro indicativo da duração menor no ensino primário capixaba é o programa de ensino provisório das escolas isoladas, de 1952, o qual só possui programa até o 3º ano primário. Portanto, há evidências de que, no Espírito Santo, existiu ensino primário com duração de três anos, sendo uma tática de apropriação do Estado em relação à Lei Orgânica do Ensino Primário. Essa duração diferenciada no ensino primário do Espírito Santo já havia sido evidenciada. Pois, de acordo com o Boletim nº.15 do INEP que abordou a organização do Ensino Primário e Normal no Espírito Santo, as escolas isoladas estavam funcionando com duração de 3 anos (BRASIL, 1941, p. 17). Porém, essa duração diferenciada não foi relatada no Boletim n.57 do INEP que também abordou sobre a organização do Ensino Primário e Normal no Espírito Santo em 1950.

Não foi apenas no estado do Espírito Santo que o modelo de escola isolada se constituiu na opção encontrada para atender à expansão do ensino primário. Mesmo no estado de São Paulo, em que as condições foram propícias à implantação dos grupos escolares como escolas modelares, outros tipos de estabelecimentos coexistiram. Nesse estado, no contexto da expansão massiva do ensino primário, nos anos de 1950 e 1960, as escolas reunidas reapareceram “como mais uma entre as várias medidas de emergência utilizadas [...] para aumentar a capacidade de ofertas de vagas” (SOUZA, 2009, p. 148).

Além das escolas reunidas, as escolas isoladas também foram instaladas em São Paulo. Elas eram localizadas, em sua grande maioria, na zona rural e possuíam, como no Espírito Santo, curso primário com duração menor, além de programas mais simplificados. A difusão da instrução primária por meio de escolas isoladas e reunidas ocorreu também em outros estados brasileiros, como no Rio Grande do Sul, na Paraíba e no Piauí (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 31). Em Mato Grosso, Souza (2006) destaca que, na parte interior do estado, a implantação de grupos escolares ocorreu lentamente.

Algumas professoras que atuavam no Grupo Escolar Esmerindo Gonçalves, em Colatina-ES, chegaram a expor que havia diferenciação no ensino ministrado nos grupos escolares e nas escolas singulares, reclamando elas, em reunião pedagógica, que os alunos transferidos da escola singular não tinham condições de acompanhar os alunos do grupo, o que estava trazendo problemas para a escola, “pois essas crianças não [estavam] a altura do que [estava] sendo ensinado no momento sendo sempre alunos atrasados” (GRUPO ESCOLAR ESMERINDO GONÇALVES, 1962, p. 54).

Souza (2009, p. 124), afirma que essas diferenças entre escola urbana e rural “retratam as múltiplas formas pelas quais se processou a escolarização da infância”, o que atestou ainda “os entraves históricos de realização do ideal democrático de universalização de uma escola comum para todos”. Concordamos com a autora em que, mesmo representando uma face menos auspiciosa de escola primária, as escolas isoladas deram uma enorme contribuição à democratização do ensino, pois “para muitas crianças [essa] escola da roça ou da cidade era a única, e na ausência de outra, a melhor opção para a [apropriação] dos rudimentos da cultura escrita” (SOUZA, 2009, p. 155).

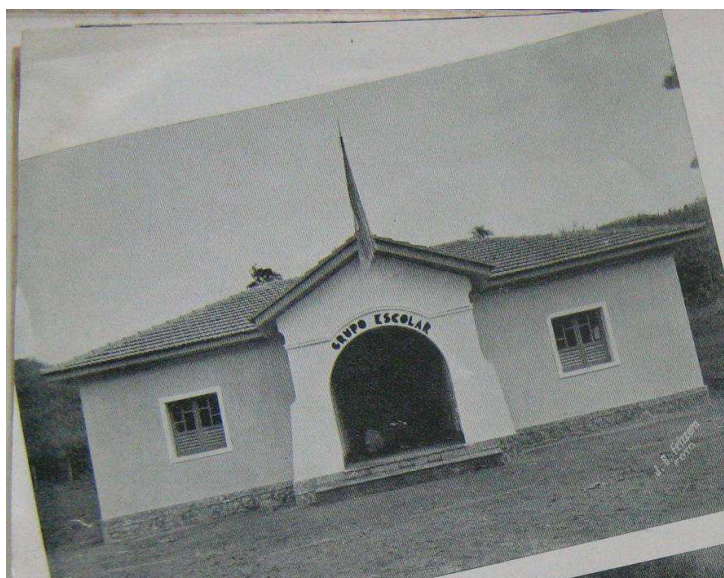


Figura 3 – Modelo de grupo escolar rural com duas salas de aula.

Fonte: Realizações do Presidente Getúlio Vargas no Estado do Espírito Santo 1930 – 1940.



Figura 4 – Modelo de grupo escolar rural com uma sala de aula.

Fonte: Realizações do Presidente Getúlio Vargas no Estado do Espírito Santo 1930 – 1940.

Na figura 3 e 4, podemos acompanhar modelos de escolas que foram denominados como sendo grupos escolares rurais, estes com duas ou uma sala. Pelas características desses prédios escolares acreditamos que esses modelos se aproximavam mais de escolas reunidas e escolas isoladas, pois diferem do modelo de grupo escolar referenciado na literatura nacional, este com cinco salas ou mais, ensino seriado com um professor para cada classe, presença da figura do diretor, entre outras características.

No entanto, o modelo que foi disseminado com maior intensidade no Espírito Santo, as escolas singulares, dá indícios por meio do “aproveitamento” dos alunos, de sua fragilidade, apresentando, na década de 1950, dados condizentes com esse baixo “aproveitamento”, pois, em 1957, o ensino primário teve, em geral, uma matrícula de 84.341 alunos, com frequência média de 71.010 e com um quantitativo de 43.068 alunos aprovados e de 41.273 alunos reprovados (ESPÍRITO SANTO, 1957). No ano de 1959, demonstrou os seguintes resultados nas escolas singulares: 26.563 alunos aprovados e 29.973 alunos reprovados (ESPÍRITO SANTO, 1959).

4.1 O ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA SINGULAR CACHOEIRINHA DO PUTIRI

No intuito de compreender um pouco mais sobre esses resultados, que demonstram números tão elevados de reprovações nas escolas singulares, vamos abordar, de forma específica, os dados relativos à promoção e à permanência dos alunos de uma escola singular, no ano letivo de 1952. A escola referenciada para análise é a Escola Singular Cachoeirinha do Putiri, que era localizada em Nova Almeida, Serra-ES. Soneghetti (2009) informa que essa escola foi fundada por seu avô, João Antunes das Dores¹⁵, que a construiu em sua própria casa. O “professor João Antunes”, como ficou conhecido no município de Serra, nasceu em 1885. Natural deste município, “foi um dos primeiros professores negros de Serra-ES” (SONEGHETTI, 2009).

João Antunes foi educado pela mãe, Rita Luzia da Conceição, com ajuda da família Castelo, família a que sua mãe prestava serviços (sua neta relata que os pais de seu avô João Antunes eram escravos dessa família), e, mesmo não sendo “o grande educador diplomado como sonhara”, foi professor concursado e “responsável por alfabetizar as gerações entre 1900 a 1940, aposentou-se em 1940 e faleceu no dia 03 de fevereiro de 1950” (NASCIMENTO, [19--]).

Das gerações que se alfabetizaram na Escola Singular de Cachoeirinha do Putiri, destaca-se a própria geração do professor João Antunes: sua filha Alaíde Antunes do Nascimento e alguns netos como Elinete Antunes do Nascimento e Elizete Antunes do Nascimento. Destaca-se ainda que Alaíde foi professora nessa mesma escola, bem como sua filha Elizete, que começou a substituí-la, a partir de 1954, com 14 anos de idade.

Iremos tecer nossa análise acerca dos dados dessa escola, que datam 1952, tomando como fonte o registro de matrícula e os resultados de aproveitamento de uma turma. Destacamos que o material está incompleto, não constando o movimento da frequência mensal. Trata-se de uma turma composta por quarenta alunos, vinte e um do sexo masculino e dezenove do sexo feminino, com idades variando entre sete e treze anos, que cursaram do 1º ao 3º ano primário. Não há alunos matriculados no 4º ano primário (ANEXO A).

¹⁵ Uma escola estadual localizada na Serra recebeu o nome desse professor, em sua homenagem.

As 40 crianças frequentavam a mesma turma, ou seja, era uma professora responsável pelos 3 anos do ensino primário em uma única sala, visto que era uma escola singular. Na tabela 2, fizemos uma distribuição de modo a quantificar os alunos matriculados por ano escolar.

Tabela 2 – Quantidade de alunos por turma e idade da Escola Singular Cachoeirinha do Putiri em 1952.

IDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS (AS) EM CADA ANO		
	1º	2º	3º
7 anos	13	-	-
8 anos	3	-	-
9 anos	5	-	-
10 anos	4	2	-
11 anos	3	1	-
12 anos	2	-	2
13 anos	-	4	1
Total de alunos (as) por ano	30	7	3

Fonte: Registro escolar. Escola Singular Cachoeirinha do Putiri. Registro escolar. Serra-ES, 1952.

Os dados da tabela 2 demonstram uma quantidade expressiva de alunos no 1º ano e de poucos no 2º e no 3º. Esses dados, juntamente com os dados da idade dos matriculados para o 1º ano, são indicativos da repetência escolar. Esse indicativo se comprova na própria fonte, que nos informa que oito dos alunos matriculados no 1º ano eram repetentes; desses, cinco repetiam o 1º ano pela terceira vez e três o repetiam pela segunda vez.

Nos dados de registro de matrícula, constam ainda que todos os repetentes não sabiam ler e escrever, ou seja, repetiam pela segunda e terceira vez sem ter aprendido a ler e a escrever nos anos anteriores. Pelo visto, não aprenderam também nesse ano em que estavam repetindo, uma vez que, na parte que trata do aproveitamento (reprovados e aprovados), desses oito repetentes, sete ficaram reprovados e um provavelmente também ficou, pois não compareceu ao exame final; portanto, 100% de reprovação dos repetentes.

A repetência escolar era realidade das demais crianças que frequentavam o 2º e o 3º ano. Consta, no registro, uma criança de 13 anos que, apesar de cursar o segundo ano pela primeira vez, já estava na escola havia seis anos, o que indica que ela ficou em média cinco anos repetindo o 1º ano. Outras crianças, uma com 10 anos e outra com 13 anos, também estavam no 2º ano pela primeira vez, mas com um tempo escolar equivalente a quatro anos. Das três crianças que frequentavam o 3º ano, todas tinham um tempo escolar superior ao ano que cursavam, ou seja, já estavam na escola havia cinco anos (duas crianças) e havia seis anos (uma criança). Podemos acompanhar pela tabela 3 que, no ano de 1952, na relação final do aproveitamento escolar, os resultados foram os seguintes:

Tabela 3 – Relação do aproveitamento escolar da Escola Singular Cachoeirinha do Putiri em 1952.

ANO	1º	2º	3º	TOTAL
Nº. total de alunos	30	7	3	40
Aprovados	-	3	1	4
Reprovados	10	3	2	15
Não fizeram o exame final	20	1	-	21

Fonte: Registro escolar. Escola Singular Cachoeirinha do Putiri. Registro escolar. Serra-ES, 1952.

A porcentagem de aprovados nessa escola singular representa exatamente 10% do número total de alunos. O número de reprovados foi de quinze alunos, e o número daqueles que não fizeram o exame final foi de vinte e um. Se considerarmos, porém, a orientação dada pela diretora aos professores do Grupo Escolar Liserina Lírio, em 10 de agosto de 1950, de que só passaria no exame o aluno que entrasse “sabendo ler corretamente”, bem como a orientação dada pela mesma diretora em 4 de outubro de 1950, de que só entraria “em provas finais se [estivessem] bem alfabetizados”, o número de reprovados pode ser bem maior. As orientações da diretora vão ao encontro das orientações prescritas no Decreto nº.16.481, de 1º de março de 1947, art. 175º: “os analfabetos não farão a prova final”. Assim, aqueles que não fizeram o exame final podem não tê-lo feito por não estarem alfabetizados e, portanto, entram no quantitativo dos

reprovados, o que chegaria a trinta e seis alunos (as), ou seja, 90% do número total de alunos (GRUPO ESCOLAR LISERINA..., 1949-1972, p. 14-15).

Os dados nos fornecem pistas que são indicativas da dificuldade vivenciada pela escola primária em ensinar as crianças a ler e escrever, pois, nessa escola singular, por exemplo, nenhum aluno do 1º ano conseguiu ser aprovado, o que inclui aqueles que iniciaram o 1º ano pela primeira vez e aqueles que estavam repetindo pela segunda ou terceira vez.

Os grupos escolares podem também ter vivenciado as mesmas dificuldades das escolas isoladas em ensinar a ler e escrever, como podemos acompanhar no gráfico 1, abaixo, elaborado por meio dos dados das fichas de Verificação do Rendimento escolar das turmas de 1º ano do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas, no período de 1946 a 1960, este localizado na Praia do Suá (capital). E no gráfico 2, também com dados das fichas de Verificação do Rendimento escolar das turmas de 1º ano do Grupo Escolar Jenny Coutinho, no período de 1951 a 1958 (no arquivo não há as ficha dos anos 1950, 1954, 1956, 1959 e 1960), localizado na Ilha do Príncipe (capital).

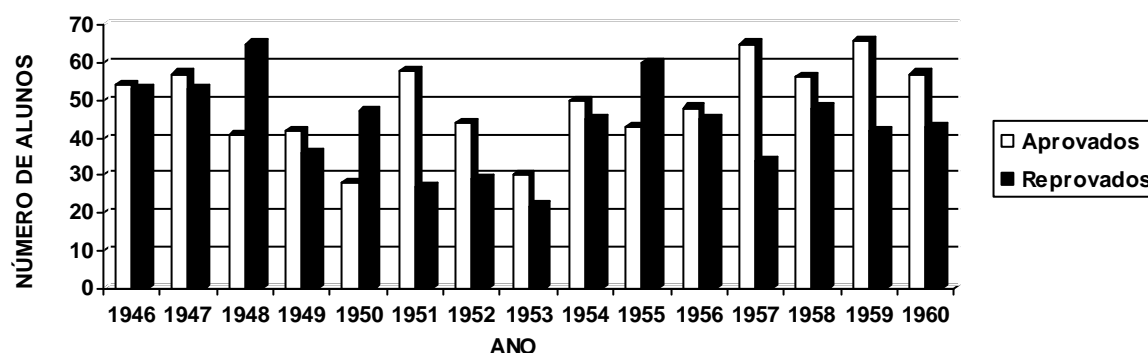


Gráfico 1- Relação de alunos aprovados e reprovados no 1º ano do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas no período de 1946 a 1960.

Fonte: Fichas de verificação do Rendimento Escolar das turmas de 1º ano. Grupo Escolar Colatina Mascarenhas. 1946-1960.

Fichas de Verificação do Rendimento Escolar das turmas de 1º ano, 1951-1958.

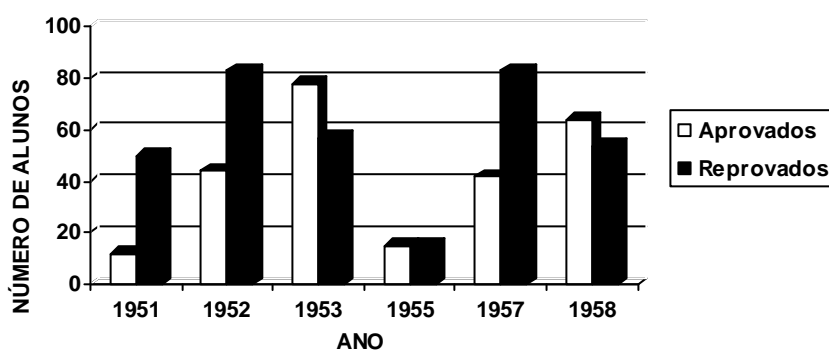


Gráfico 2- Relação de alunos aprovados e reprovados no 1º ano do Grupo Escolar Jenny Coutinho no período de 1951 a 1958.

Fonte: Fichas de verificação do Rendimento Escolar das turmas de 1º ano. Grupo Escolar Jenny Coutinho. 1946-1960.

Além da dificuldade em alfabetizar as crianças, os dados demonstram o que ocorria não só no Espírito Santo mas também nas demais escolas primárias brasileiras, como destaca Mesquita Neto, em matéria publicada no jornal *A Gazeta* de 18-2-1955, alertando para o fato de que “os anos de escolaridade na escola primária brasileira [era] a mais baixa”, pois “a evasão escolar [era] bastante pronunciada” e no ano de “1949 apenas 11.024 crianças concluíram a 4ª série primária em todo o país”. Acredita o articulista que, com isso, em vez de alargar a base de educação primária, estávamos tendo, no Brasil, “frágeis fundamentos para a estrutura vertical prevista nas leis e regulamentos e, ademais, pressuposta na Constituição da República, que declara que o ensino primário é gratuito e obrigatório” (NETO, 1955).

Se o governo e a mídia, em suas mensagens, demonstram preocupação com esses dados, pais também demonstrariam preocupações com o ensino ministrado na escola primária, e as queixas não ficariam circunscritas a aspectos físicos e materiais, mas se estendiam a aspectos pedagógicos. Nesse sentido, localizamos um bilhete de um responsável, encaminhado à professora de seus filhos, queixando-se sobre o ensino que eles estavam recebendo na escola.

O bilhete foi encontrado dentro do registro de frequência escolar da Escola Singular de Cachoeirinha de Putiri, então localizada na região de Nova Almeida, Serra-ES. Está assinado como “recado de pai”, não foi datado, mas, pelo que tudo indica, acreditamos que

seja da década de 1950, pois os nomes das crianças referenciadas no bilhete aparecem na pauta de uma professora no ano de 1958. Além disso, o bilhete foi grafado em um papel de propaganda para eleição dos senadores Attilio Vivacqua e Asdrubal Soares, tendo sido Attilio Vivacqua senador em dois períodos, de 1946 a 1955 e de 1955 a 1961, porém os dois políticos foram candidatos juntos no ano de 1955. Essa marca deixada no bilhete torna-se um indicativo que pode contribuir para datar o referido bilhete. Abaixo, temos o bilhete que fora encaminhado à professora.

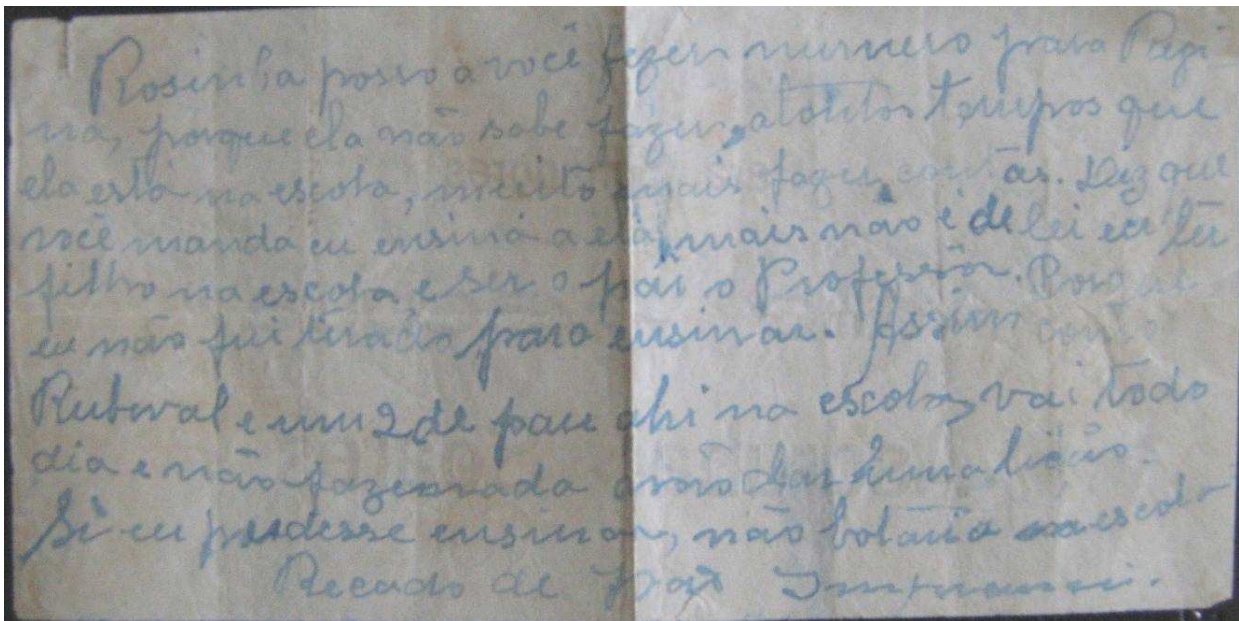


Figura 5 – Frente de bilhete encaminhado à professora.
 Fonte: Arquivo pessoal de Elinete Antunes do Nascimento.

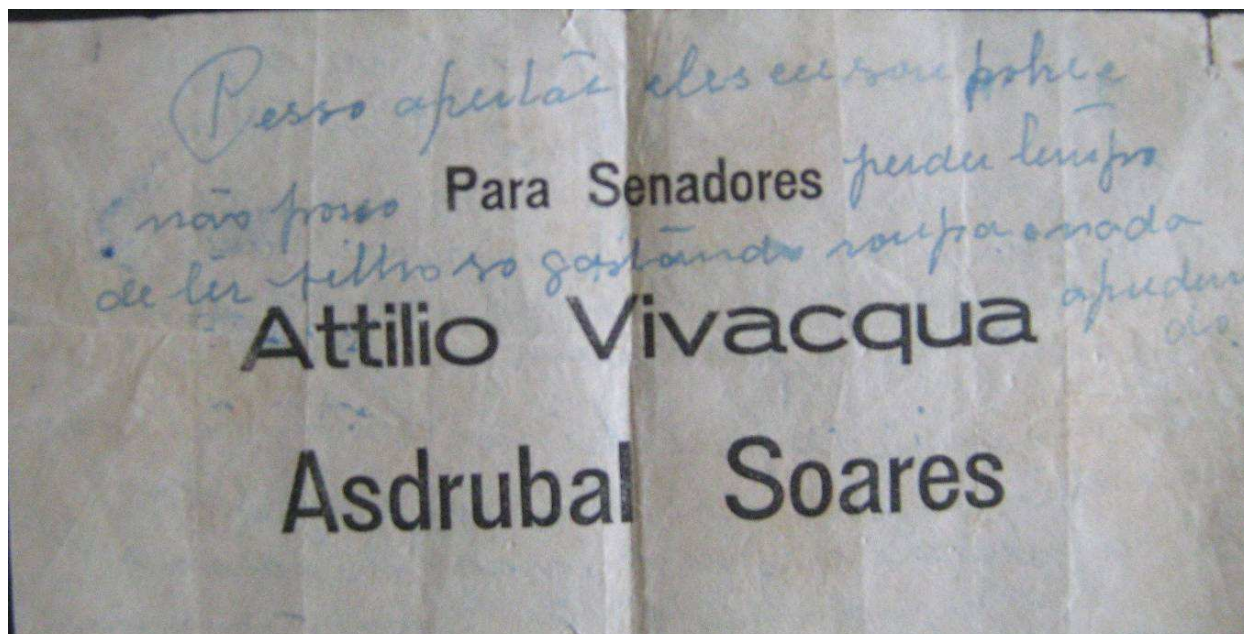


Figura 6 – Verso de bilhete encaminhado à professora.
Fone: Arquivo pessoal de Elinete Antunes do Nascimento.

Reprodução do bilhete:

Rosinha pesso a você fazer numero para Regina, porque ela não sabe fazer atantos tempos que esta na escola, muito mais fazer contas. Diz que você manda eu ensina a ela, mais não é de lei eu ter filho na escola e ser o pai o professôr. Porque eu não fui tirado para ensinar. Assim como Ruberval e um 2 de pau ahi na escola, vai todo dia e não fazer nada não dar uma lição.

Si eu pudesse ensinar, não botaria na escola.

Pesso apertar eles eu sou pobre e não posso perder tempo de ter filho so gastando roupa e nada aprendendo (ROSINHA..., [s.d]).

As crianças citadas no bilhete, um menino e uma menina, que, por possuírem o mesmo sobrenome, isso indica serem irmãos, estavam matriculadas na turma de 1º ano (ANEXO B). Acompanhando as folhas de frequência, percebemos que os nomes das crianças desapareceram. Assim, nas frequências de setembro, outubro e novembro, os nomes dessas simplesmente não apareceram mais. Porém, não localizamos fontes que relacionassem a saída das crianças com a situação relatada no bilhete.

Se, de um lado, existia dificuldade por parte das crianças em aprender, por outro lado existiam também as dificuldades vivenciadas pela professora primária que era responsável por ensinar os três anos do ensino primário. Nesse sentido, a professora Eliset Nascimento Soneghetti, ex-professora da Escola Singular Cachoeirinha do Putiri, relata que chegou a

trabalhar com uma turma com mais de 40 alunos da 1ª à 4ª série primária. Por isso, como estratégia, ela “trabalhava muito com os alunos da 4ª série para depois eles serem [seus] monitores, fazia o plano de aula deles para depois ajudarem principalmente na alfabetização só assim para dar conta” (SONEGHETTI, 2009). Pelos indícios encontrados, acreditamos que ler e escrever era uma tarefa difícil tanto para alunos quanto para professores.

5 USOS E APROPRIAÇÕES DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO E DOS PRINCÍPIOS ESCOLANOVISTAS NO ESPÍRITO SANTO

Após alguns destaques acerca dos aspectos políticos, econômicos e sociais que caracterizaram o período compreendido entre 1946-1960, bem como sobre as condições de funcionamento de escolas primárias, vamos abordar as mudanças operadas no ensino primário capixaba a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946). Essa lei nacional que significou um momento de consolidação de um plano nacional para o ensino primário que, até então, não tinha recebido matéria igual no plano das políticas públicas nacionais, pois era de responsabilidade dos estados a organização desse ensino. Abordaremos ainda representações e apropriações do discurso escolanovista no Espírito Santo.

Na ocasião da elaboração da Lei Orgânica nacional, há indícios de que o Espírito Santo participou colaborando com sugestões que foram solicitadas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, que recebeu sugestões de todos os estados interessados na elaboração da Lei, dando publicidade inclusive das sugestões recebidas por esses governos acerca do anteprojeto elaborado pela Comissão Nacional de Ensino Primário. Há relatos de terem sido recebidas contribuições do Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Paraná, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Santa Catarina (A LEI NACIONAL..., 1940).

Na ocasião do envio das contribuições, era interventor do Estado o capitão João Punaro Bley¹⁶, que incumbiu o então secretário de Educação, Moacyr Ubirajara, de realizar as devidas manifestações acerca do assunto (A LEI NACIONAL..., 1940). As manifestações feitas pelo secretário foram acerca da duração, da certificação, da oferta, do ensino oficial e particular e do corpo docente.

¹⁶ Punaro Bley foi Interventor no Espírito Santo (1930-1935), Governador Constitucional (1935-1937) e Interventor novamente pela ditadura do Estado Novo (1937-1943). Após ser deslocado para a direção da Companhia Vale do Rio Doce, seus sucessores foram: Jones dos Santos Neves (1943-1945); José Rodrigues Sette (27-10-1945); Otávio de Carvalho Lengruber (6-11-1945); Aristides Alexandre Campos (27-2-1946); Ubaldo Ramalheite Maia (8-6-1946); Moacyr Ubirajara da Silva (14-10-1946); Ciro Vieira da Cunha (26-11-1946); Moacyr Ubirajara da Silva (12-12-1946) pela segunda vez (OLIVEIRA, 2008).

Sobre a duração do ensino primário, constava no anteprojeto que ela seria de cinco anos, sendo três anos de ensino fundamental e dois anos para período pré-vocacional. Nessa matéria, o Espírito Santo manifestou-se contrário, sugerindo que a duração do ensino primário comum fosse de cinco anos, sendo os quatro primeiros para o ciclo fundamental e o quinto ano para o período pré-vocacional. Na lei aprovada, o ensino primário ficou estruturado em primário elementar, com quatro anos de duração, e primário complementar, com um ano de duração (BRASIL, 1946).

Sobre a certificação, constava, no anteprojeto, que o certificado do quarto ano seria a exigência para a inscrição em exames de admissão aos cursos profissionais e secundários; o certificado do quinto ano daria preferência aos seus portadores no ato da inscrição aos exames. A manifestação do Espírito Santo foi de que, na inscrição dos exames de qualificação, fosse exigido o certificado do quinto ano. Na lei final, ficou prescrito que a ligação aos cursos ginasial, industrial agrícola e de formação de regentes de ensino elementar seria por meio do ensino primário complementar (BRASIL, 1946).

Quanto ao direito a ofertar o ensino primário, o anteprojeto constava que esse poderia ser ofertado em escolas públicas, particulares ou no lar. O estado do Espírito Santo sugeriu que, quando as pessoas alegassem ensino no lar deveriam prover competência para isso. Nesse item, que trata do ensino oficial e do ensino particular, a lei prescreve que o ensino primário seria ministrado pelos poderes públicos e livre à iniciativa particular (BRASIL, 1946).

No anteprojeto, constava que o ensino de disciplinas diversas nas escolas primárias poderia ser facultado aos alunos dela e a outros fora do horário escolar, como de língua estrangeira, mediante autorização expressa das autoridades estaduais ou do Distrito Federal. O estado do Espírito Santo acrescentaria, como sugestão, que, no texto, fosse incluída a seguinte redação: “sem redução alguma do horário em vigor para as escolas de sua categoria” (A LEI NACIONAL..., 1940). Acerca do programa de ensino, a Lei não aborda, de forma específica, a disciplina de língua estrangeira, mas decreta que, desde que respeitados os princípios gerais da lei, a adoção de programas mínimos não prejudicaria os programas regionais.

No artigo que obriga todo estabelecimento industrial e agrícola situado fora dos centros escolares a proporcionar ensino primário do ciclo fundamental a seus trabalhadores e seus filhos, desde que num raio de seis quilômetros resida pelo menos vinte pessoas na mesma situação. O estado acrescentou, como sugestão, que deveria ser designado, mediante aprovação prévia pelo estado, o professor dessa escola. No decreto-lei aprovado não consta matéria que trata da obrigatoriedade desses estabelecimentos em proporcionar o ensino primário, mas consta que deveriam “facilitar e auxiliar as providências que visem a plena execução da obrigatoriedade escolar” (BRASIL, 1946, p. 8).

Por último, de acordo com o anteprojeto, as bases do programa do ensino primário quanto ao mínimo dos seus objetivos, disciplinas e respectiva seriação anual, seriam fixados pelo Ministério da Educação. Nessa matéria, o governo do estado se manifestou também contrário, pois entendia que a lei perderia 50% de seu valor se dela tais bases deixassem de constar (A LEI NACIONAL..., 1940), o que foi contemplado no decreto-lei aprovado.

Não tivemos acesso às contribuições de outros estados ao anteprojeto da Lei Orgânica nacional e a outras fontes para sabermos até que ponto as sugestões dos estados contribuíram para alterar o anteprojeto dessa Lei, mas os indícios nos dão a perceber que alterações ao texto original foram realizadas.

Agora, tomando como referência o texto da Lei aprovado, vamos abordar a apropriação feita pelo Espírito Santo dessa Lei. A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946), enquanto estratégia, determinou em seu art. 26 (Título IV, Capítulo II): “O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, terá legislação própria, em que se atendam aos princípios do presente decreto-lei” (BRASIL, 1946, p. 5). O Espírito Santo, diante dessa nova regulamentação, decretou uma lei orgânica estadual, por meio do Decreto-Lei n.º 16.490, de 11 de março de 1947, representando esse Decreto uma apropriação, na íntegra, da lei orgânica federal, pois apresenta um texto que está estruturado desde as bases de organização do ensino primário até as disposições finais, de forma idêntica à do texto da lei nacional.

Cabe destacar que, ao referenciar a apropriação, na íntegra, do texto da lei nacional pela lei orgânica estadual, não estamos posicionando o Espírito Santo no papel de consumidor

dessa relação, pois os responsáveis pela condução da política educacional capixaba fizeram usos desse dispositivo, e há um distanciamento mais ou menos grande entre a ordem imposta e o uso de dela se faz (CERTEAU, 1994, p. 95). Para Certeau (1994, p. 94), nos usos há permanente criação de conhecimentos, uma vez que os sujeitos, nessa perspectiva, são praticantes, existindo “uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como ‘consumo’, que tem como característica astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias [...]”, ou seja, é a “arte de utilizar aqueles que lhe são impostos”.

A versão estadual da Lei Orgânica do Ensino Primário foi decretada pelo interventor Moacyr Ubirajara da Silva, que fora secretário de Educação do interventor Punaro Bley. Moacyr Ubirajara, elaborou o texto com as sugestões capixabas ao anteprojeto da lei orgânica nacional e foi um dos vários interventores que assumiram o governo do Estado por um curto período após o longo período de governo de Punaro Bley, que administrou por 13 anos o estado do Espírito Santo. Ubirajara, na qualidade de interventor, assinou ainda o Decreto-lei n.º 16.471, de 24 de fevereiro de 1947, reorganizando a Secretaria da Educação e Cultura e dando outras providências; o Decreto n.º 16.481, de 1º de março de 1947, regulamentando a Secretaria de Educação e Cultura, e o Decreto-Lei n.º 1.489, de 11 de março de 1947, dispondo sobre o Ensino Normal.

A apropriação da legislação nacional não se resumiu apenas ao texto da lei orgânica. No mesmo ano, em 1947, Costa (1998), ao analisar como foi debatido e formalizado o direito à educação no processo constituinte do estado do Espírito Santo de 1947, identificou a manobra que perpassou a elaboração da Constituição do estado nesse período, identificando que a Constituição estadual ficou circunscrita à Constituição Federal. Com a posse do governador Carlos Fernando Monteiro Lindenberg, uma comissão constituinte foi formada, porém a elaboração de um projeto paralelo ao da comissão foi realizada por representantes do Partido Social Democrata (PSD), mesmo partido do governador. Essa manobra acarretou supressão dos artigos referentes aos direitos sociais com o argumento de que esses direitos já estavam prescritos na Constituição federal de 1946.

Costa (1998, p. 178) considera que, ao fazer tal manobra, o grupo de deputados da ala majoritária (PSD) desconsiderou a autonomia relativa do poder constituinte de poder ampliar os direitos sociais, entre eles o direito à educação, e o que se pretendeu foi garantir

flexibilidade política ao governador. A autora destaca ainda que a aprovação de um texto genérico na forma e no conteúdo fez com que os dispositivos relativos à educação ficassem vagos, “assumindo o Governo do Estado do Espírito Santo, pela proposta do grupo de deputados, apenas o papel de colaborador da União”.

A “elaboração” da Lei Orgânica estadual antecedeu o período de elaboração da Constituição de 1947, mas, seguindo a Lei Orgânica federal apropriando-se dos mesmos dispositivos, o estado assumiria o que Costa (1998) aponta em suas análises, ou seja, apenas o compromisso do que está previsto na lei nacional. Assim, ficando absolutamente no prescrito pela lei nacional e negando a declaração de outras formas de ampliação do direito à educação, o estado negaria “também a possibilidade de os cidadãos exigirem o cumprimento da efetivação desse direito com independência cívica e política” (COSTA, 1998, p. 211).

Outra apropriação de lei federal no estado do Espírito Santo nesse período pode ser observada em Schwartz (2004, p. 72). Ao estudar a representação social da Escola Normal D. Pedro II como “tradicional instituição de ensino” e a imagem de ensino de qualidade, veiculada pela mídia impressa na cidade de Vitória-ES na década de 1950, a autora que o modelo de ensino prescrito pelo Governo Federal na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946) foi apropriado pelo Governo Estadual por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 16.489, de 11 de março de 1947), reproduzindo “o mesmo teor e princípios da legislação Federal”, compondo para a formação dos professores primários “um discurso educacional marcado tanto por ideais renovadores quanto por conservadores” .

Esse discurso educacional marcado pelos ideais renovadores e conservadores também fazia parte da Lei Orgânica nacional. Por isso, ao se apropriarem da lei nacional, os responsáveis pela condução da política educacional capixaba se apropriaram também do discurso escolanovista, disseminando formas de pensar a educação em consonância com o projeto educacional vigente nacionalmente. No que diz respeito às mudanças operacionalizadas a partir dessa lei na organização do ensino primário, destacamos que, de acordo com dados estatísticos de 1940, anteriormente, tanto, à Lei orgânica, quanto à Lei Orgânica estadual, o ensino estava organizado em primário, secundário, doméstico,

industrial, comercial, pedagógico, superior e outras categorias de ensino (OLIVEIRA, 2008, p. 469).

De acordo com mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Espírito Santo, em sua sessão ordinária de 1948, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg, encontramos relatos de que estavam em funcionamento no estado, em 1947, 2 Cursos Complementares, além de 63 grupos escolares, 1074 escolas isoladas e 3 jardins de infância. Assim, temos indícios de que, em 1948, o ensino primário estava organizado em consonância com a Lei Orgânica, pois, de acordo com essa lei, o ensino primário fundamental seria ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar. No ano de 1953, o ensino primário seria caracterizado como: fundamental, complementar e supletivo, de acordo com as nomenclaturas e organização instituídas pela Lei Orgânica do Ensino Primário Nacional e pela Lei Orgânica do Ensino Primário Estadual (ESPÍRITO SANTO, 1953).

Diante da nova regulamentação, os responsáveis pela condução da política educacional capixaba, fazendo usos dos dispositivos legais que passaram a normatizar o ensino primário, criaram estratégias, ou seja, realizaram ações diversas, buscando atender aos princípios da legislação nacional, como veremos adiante.

A Lei Orgânica Nacional determinava, em seu art. 25 (Título IV, Capítulo II), que os Estados, os Territórios e o Distrito Federal deveriam promover a “organização da carreira do professorado”, em que se estabelecessem níveis progressivos de condigna remuneração” (BRASIL, 1946). Nesse sentido, estabeleceu-se “pela primeira vez no Espírito Santo concurso de título para ingresso na carreira de professor primário”, por meio da Lei nº.549 de 7 de dezembro de 1951, chamada pelos membros da Assembleia de “Lei Áurea” do ensino, pois, a partir de então, “os professores [estavam] livres da tutela das clãs eleitorais”. “Entre os resultados mais expressivos da vigência dessa lei,” destaca-se a instituição do concurso de remoção de professores primários, realizado pela primeira vez em janeiro e fevereiro de 1952, que traria, como conseqüência, a fixação de época certa para a remoção; alto grau de estabilidade ao magistério; descongestionamento de serviços burocráticos da secretaria de educação, o estabelecimento de normas para a classificação

dos candidatos à base da medida do merecimento e a valorização do exercício magisterial (ESPÍRITO SANTO, 1958, p. 180).

Além disso, ao disciplinar a admissão periódica de novos contingentes de professores, a Lei introduziu alto teor de normalidade no processo de reinício anual das atividades letivas e a instituição da “gratificação de magistério”, correspondente a serviço efetivamente prestado e inversamente proporcional ao grau de urbanização e conforto dos ambientes do exercício magisterial, propiciando a penetração de professorado normalista no interior e, com isso, elevando de 130, em 1951, para 331, no ano de 1952, o número de professores normalistas que exerciam o magistério em escolas singulares rurais (ESPÍRITO SANTO, 1958).

Outros pontos foram normatizados pela Lei Orgânica nacional, como o constante de seu art. 25 (Título IV, Capítulo II), que dispõe sobre as providências que os Estados, Territórios e Distrito Federal deveriam tomar no sentido de mais perfeita organização do ensino primário, trazendo, na alínea e, o seguinte ponto a ser atendido: “*organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino*” (BRASIL, 1946, p. 5). Essa disposição é ratificada pela Lei Orgânica estadual, em mesmo artigo, título e capítulo.

A estratégia usada pelos responsáveis pela condução da política educacional capixaba para atender a essa orientação ocorreu na forma do Decreto-Lei n.º 16.471, de 24 de fevereiro de 1947, que “Reorganiza a Secretaria da Educação e Cultura e dá outras providências” e do Decreto n.º 16.481, de 1º de março de 1947, que trata do “Regulamento da Secretaria da Educação e Cultura”. O primeiro decreto regulamentou a Secretaria de Educação e Cultura, reorganizando-a, pois, pelos indícios das fontes, ela estava organizada em Departamento de Educação, Diretoria de Educação Física, Serviço de Inspeção Médica e Educação Sanitária Escolar, Serviço de Cooperação e Extensão Cultural, Serviço de Educação pelo Rádio e Cinema Escolares (ESPÍRITO SANTO, 1937). De acordo com a nova legislação, o Departamento de Educação foi suprimido e a secretaria passou a ser constituída pelos seguintes órgãos:

I – Gabinete do Secretário.

- II – Diretoria Geral de Administração.
- III – Divisão do Ensino Primário e Pré-Primário.
- IV – Divisão do Ensino Secundário e Profissional.
- V – Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas.
- VI – Conselho Técnico.
- VII – Conselho Regional de Desportos.
- VIII – Serviço de Educação Física.
- IX – Faculdade de Direito.
- XII – Biblioteca Estadual.
- XIII – Museu Capichaba. (ESPÍRITO SANTO, 1947a)

A lei traz, de forma sucinta, o que compreende cada órgão citado acima, não tratando das competências de cada um deles, o que foi assunto do Decreto n.º 16.481, de 1º de março de 1947 (Regulamento da Secretaria da Educação e Cultura). Este é composto por um texto de trinta e três páginas e duzentos e vinte artigos, onde são detalhadas as competências e atribuições de cada órgão; provimento, direitos, vantagens e deveres do magistério primário; estabelecimentos de ensino; funções escolares (matrícula, ano letivo, horário, notas, exames); escrituração escolar, material e higiene das escolas; estatística escolar; deveres dos alunos; faltas dos alunos; festas cívicas; curso de férias; instituições auxiliares do ensino e disposições gerais.

Nos termos desse Decreto, a Divisão do Ensino Primário e Pré-Primário tinha múltiplas atribuições: cumprir determinações sobre obrigatoriedade escolar; propor nomeação, lotação e remoção de professores; promover a organização, regulamentação e desenvolvimento das instituições auxiliares de ensino e de assistência escolar; dar parecer sobre eficiência de professores; promover exames de saúde de professores; abonar faltas; apreciar os trabalhos de inspetores; incentivar palestras e reuniões de professores; controlar e fiscalizar as frequências; receber queixas e reclamações; expedir ofícios, ordens, avisos e instruções; fiscalizar o ensino religioso; dar pareceres.

Percebe-se que essa Divisão possuía atribuições distintas, por isso era composta pelos setores do ensino primário e pré-primário; de ensino complementar e supletivo; de serviço de inspeção escolar; delegacias de Ensino; setor de cadastro; de instituições auxiliares do

ensino e de assistência escolar; de estudos e informações, tendo cada setor sua função detalhada.

O ensino primário, nos termos do Decreto, deveria ser baseado na observação, na experiência e na capacidade criadora do aluno, tendo como orientação o trabalho em cooperação, com jogos educativos e atividades extraclases, como excursões educativas pelo menos uma vez por mês (ESPÍRITO SANTO, 1947b). Essa valorização da experiência e do aluno no processo educativo, bem como as orientações para o desenvolvimento das aulas, vão ao encontro dos princípios escolanovistas que orientavam a Lei Orgânica do Ensino Primário.

A organização da secretaria por meio desses decretos era concebida como algo positivo, uma vez que, além de permitir “[...] um desafogo de atividades, pois as atribuições específicas de cada Divisão se [harmonizavam] numa coordenação eficiente para a boa marcha dos trabalhos”, permitiu que a Divisão do Ensino Primário e Pré-Primário se concentrasse “[...] na aplicação da Lei Orgânica do Ensino Primário”. Nesse sentido, percebemos que os decretos se tornaram também uma estratégia para atender à Lei Orgânica do Ensino Primário, o que é declarado no próprio discurso dos responsáveis pela condução da política educacional capixaba (ESPÍRITO SANTO, 1950, p. 141).

O Decreto criou também a “Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas” (DOPP), com a finalidade de “planejar e elaborar programas, sistemas de verificação do rendimento escolar, orientar o magistério e promover a seleção de professores, diretores e inspetores [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1947b, p. 12). Acreditamos que a implantação dessa divisão buscou atender aos princípios aprovados na Lei Orgânica, uma vez que a Lei Orgânica sugere a adoção de critérios e processos para garantir objetividade na verificação do rendimento escolar; planejamento dos serviços de ensino; preparação do professorado; organização de órgãos centrais para direção, fiscalização e orientação, ou seja, medidas para racionalizar e modernizar o ensino primário.

Essa Divisão, por sua vez, era compreendida pelos setores de pesquisas pedagógicas, de planejamento e programas, de seleção e aperfeiçoamento e de documentação, que tinham por incumbência várias ações, entre as quais as seguintes: aferir e julgar o rendimento do

ensino por meio de método científico; criticar atas de reuniões pedagógicas e provas do ensino primário; sugerir melhorias para o ensino; estudar os problemas escolares, pesquisando sua solução; promover aplicação de testes para alunos iniciantes; planejar, estudar e elaborar provas objetivas para verificação do rendimento escolar e seleção; planejar, estudar e elaborar programas de ensino; propor temas para estudo e discussão nas reuniões pedagógicas das escolas primárias; planejar cursos de formação; organizar a biblioteca e os documentos da Divisão.

A DOPP, no que diz respeito à sua criação, a algumas de suas competências e à sua organização, se assemelha ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, pois da mesma forma que a DOPP surgiu, por meio de uma lei que reorganizou a Secretaria de Educação e Cultura, o INEP também foi criado por uma reestruturação do Ministério de Educação e Cultura, por meio da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Chamava-se inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, e foi instalado somente em 1938, por Lourenço Filho, tendo como missão a realização de pesquisas sobre os problemas de ensino, nos seus diferentes aspectos, incluindo as seguintes competências:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos a, teoria e à prática pedagógicas (BRASIL, 1938).

O INEP é considerado fruto dos ideais do movimento da Escola Nova, compactuando com o princípio defendido por esse movimento de que faltava, para a solução dos problemas educacionais, a utilização de métodos científicos, além de ter como diretores intelectuais ligados diretamente a esse movimento, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Nessa

perspectiva, o INEP tinha por objetivo, além da realização de pesquisas, o assessoramento aos estados, no intuito de fazer intervenções nos sistemas de ensino.

Essas intervenções, de acordo com Xavier (2008), se davam em linhas gerais por meio de três tipos de iniciativas, ou seja, pela *política editorial*, que publicava desde textos didáticos a livros, como os Boletins e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; pelos *Centros Regionais de Pesquisa e suas escolas experimentais* e pelos *cursos de formação de professores e especialistas*. No Espírito Santo, as relações com esse órgão foram noticiadas em jornais, revistas de educação, mensagens de governo.

Acerca da iniciativa “cursos de formação de professores e especialistas” e dos Centros Regionais de Pesquisa e suas escolas experimentais, podemos acompanhar abaixo uma matéria publicada no jornal A Tribuna, a qual faz referência aos cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo INEP. Esses cursos se constituíram em estratégias do Governo Federal para disseminar, por meio de ações implementadas por esse órgão, a orientação pedagógica baseada na renovação e modernização do projeto escolanovista.

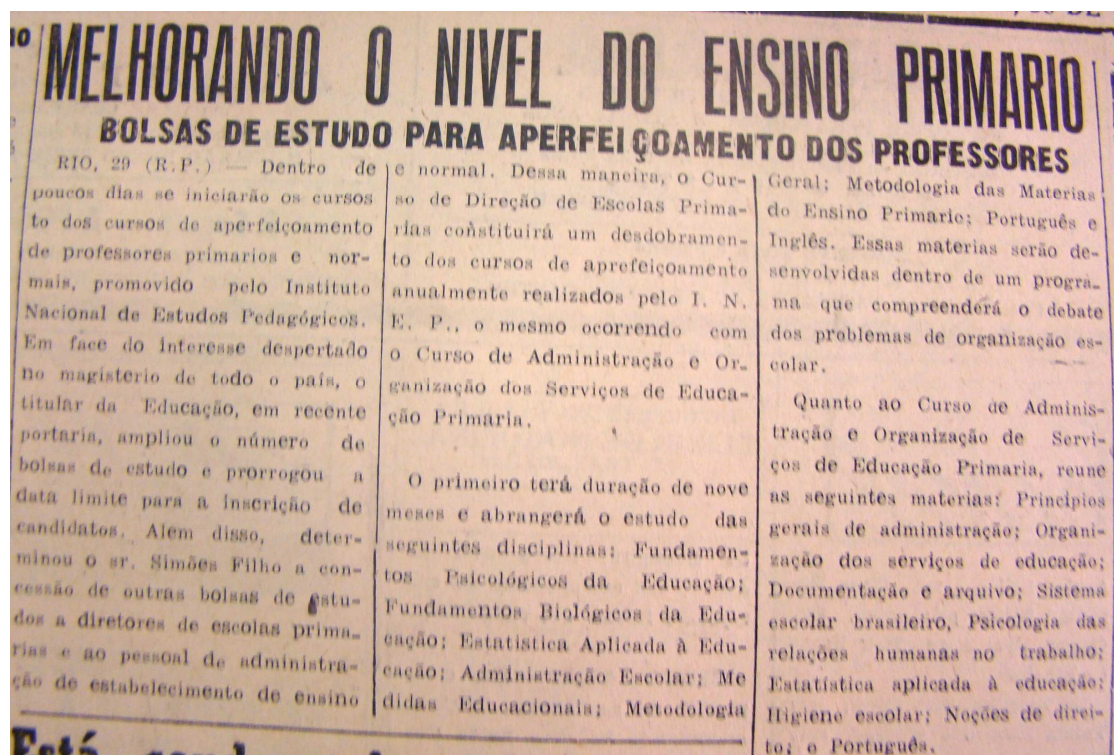


Figura 7 – Texto jornalístico – Melhorando o nível do ensino primário – Bolsas de estudo para aperfeiçoamento dos professores.

Fonte: Jornal A Tribuna - 30/10/1951.

As fontes consultadas indicam a participação de uma professora capixaba no curso de aperfeiçoamento do INEP. A professora Lucilia Lamêgo Passos relata ter sido indicada pelo governador do Estado Francisco Lacerda de Aguiar, “atendendo ao oferecimento de uma bolsa de estudos pelo INEP”. A professora, ao terminar o curso de aperfeiçoamento no Centro Regional do INEP em Porto Alegre, apresentou um relatório do movimento do curso que foi publicado em 1956 na *Revista Educação*, periódico da Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo (RELATÓRIO..., 1956).

No relatório apresentado, a professora menciona o fato de que, no Centro, havia “verdadeiros educadores, ilustrados e competentes professores” que estavam sob a direção de D. Eloah Brodt Ribeiro. No Centro, fez visitas a repartições públicas e particulares, a Grupos Escolares da capital e do interior do Rio Grande do Sul, percebendo que possuíam um ensino bem desenvolvido. Além disso, apresentavam-se sugestões para o desenvolvimento de atividades nos estabelecimentos de ensino; eram realizados cursos intensivos de aperfeiçoamento, estágios dos orientadores educacionais e diretores de ensino; eram dadas orientações acerca de aplicação de prova para diagnóstico, prova de aproveitamento. Na seleção de classes, relata que era feito uso dos testes ABC, de Lourenço Filho.

A professora relata que, no Centro, cursou também as seguintes matérias: Administração, Orientação Educacional, Metodologia da linguagem, Matemática, Estatística, Sociologia, Psicologia, História do Brasil, Ciências Naturais e Física. Em relação à matéria Metodologia da Linguagem, que foi ministrada pela professora Eloah Brodt Ribeiro, foram desenvolvidos os seguintes assuntos: regras úteis para determinar o valor dos livros de leitura; estudos sobre cartilhas; escrita na escola primária; apreciação de provas objetivas (trabalho prático); estudo da linguagem (sua iniciação e composição); julgamento da composição; ditado; correção de trabalhos escritos; a linguagem nas séries do curso primário (período preparatório, atividades ou assuntos e duração); deficiências verificadas em geral; leitura; exercícios gramaticais; unidade didática; observações em alguns Grupos Escolares sobre os assuntos e lições sobre estatística escolar (RELATÓRIO..., 1956).

Provavelmente, a indicação da professora Lucilia Lamêgo Passos para participar do curso de aperfeiçoamento foi uma estratégia do governo do estado, para que essa professora, quando voltasse, pudesse ser uma multiplicadora dos conhecimentos lá aprendidos. Acreditamos que foi uma estratégia do estado, pois foi divulgada no jornal *A Gazeta*, uma matéria intitulada de “Honroso documento em favor dos cursos para aprimorar nosso professorado primário”, na qual a delegada de ensino de Alegre, Messias Guimarães Pinheiro, apresentou um relatório à Secretaria de Educação assegurando a alta eficiência do programa do Governo para aprimorar os conhecimentos do professorado do ensino primário (HONROSO..., 1960).

Nesse relatório, a delegada de ensino cita as aulas de Metodologia da Linguagem, os meios de ensinar a leitura, a redação, de promover o enriquecimento do vocabulário dos alunos, o ensino das operações fundamentais, principais pontos básicos da matemática, que foram ministrados por uma equipe de orientadoras, entre as quais a professora Lucilia Lamêgo Passos. Reata a delegada que professoras orientadoras ministraram aulas demonstrativa nas diversas classes do Grupo Escolar Professor Lelis e que, neste Grupo, muitas professoras vinham pondo em prática os ensinamentos recebidos.

Os cursos de aperfeiçoamento não foram realizados apenas nos Centros Regionais do INEP. Da visita realizada ao Espírito Santo pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, resultou que o INEP enviaria a Vitória uma “equipe de experimentados técnicos de educação, sob cuja responsabilidade se realizaria um curso de aperfeiçoamento e especialização, com duração de 10 meses”. Caberia ao estado custear os materiais e a manutenção de cerca de cem cursistas na capital (ESPÍRITO SANTO, 1948, p. 45).

Outra parceria foi firmada com o INEP na promoção do Curso de Férias de “Atualização de Conhecimentos Pedagógicos para Inspectores Regionais de Ensino”, instituído por meio do Decreto nº. 3093, de 1º de julho de 1957. O curso foi planejado e orientado pela DOPP com apoio do INEP, que enviou professores especializados, assistentes técnicos e técnicos da educação, além de oferecer ajuda financeira e de colocar à disposição do estado as professoras Consuelo Pinheiro e Alfredina de Paiva Souza, que se encarregaram da maior parte do currículo (ESPÍRITO SANTO, 1958, p. 337).

No que diz respeito à política editorial do INEP, nas fontes analisadas, no período compreendido entre 1940 e 1960, encontramos apenas uma chamada acerca da divulgação de um dos impressos produzidos por esse órgão, que foi publicada no jornal A Tribuna, em 07-03-1942.

Os boletins foram publicações editadas pelo INEP no período de 1939 a 1952 e apresentavam estudos acerca de variados assuntos, como o Boletim número 27, que apresentou resultados de uma pesquisa sobre a linguagem com crianças de 1 a 6 anos. Mas eram publicados também, como podemos verificar na figura 9, boletins com a finalidade de documentar a situação do ensino primário e normal nos estados.

Acerca desses boletins, não encontramos divulgação expressiva. Localizamos, porém, relatos da publicação de um outro impresso, agora com produção pela DOPP, que foi denominado também de Boletim, como o fez o INEP.

5.1 ATUAÇÃO DA DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISAS PEDAGÓGICAS – DOPP: MAIOR CIENTIFICIDADE AOS ASSUNTOS EDUCACIONAIS

A DOPP atuou na educação do Espírito Santo de várias formas. Destacaremos suas ações e participação no atendimento aos princípios escolanovistas em voga no discurso educacional. Na política editorial, elaborou o boletim, que teve seu primeiro número editado em 1957, constando neste número inicial a justificativa e o objetivo de sua publicação. Com esse boletim, dava-se início a um “amplo programa de realizações a bem do aprimoramento do professorado primário do Estado”, que tomaria conhecimento do que ocorre a respeito de todos os assuntos de seu interesse, traduzindo-se a publicação em um meio de intercâmbio de ideias entre a DOPP e os professores em todo o território espírito-santense. Assim, por meio desse periódico mensal, procurariam

[...] oferecer ao magistério do Estado possibilidades de intercâmbio, subsídios para a atualização de seus conhecimentos pedagógicos, sugestão para a realização de suas comemorações cívicas, publicando datas relativas às nossas datas e personagens históricos,

dramatizações canções cívicas e populares, planos de trabalho, etc, bem como faremos um resumo mensal de todos os atos oficiais relativos à educação, publicados durante o mês anterior ao da saída do boletim, logo que nos seja possível (NETO, 1957).

Os trechos de atas de reuniões pedagógicas abaixo são ilustrativos do envio dos boletins pela DOPP e do recebimento deles pelas escolas primárias.

Aos trinta e um dias do mês de agosto de 1957 foi realizada a 5ª Reunião Pedagógica nas Escolas Reunidas “Liserina Lírio” [...] Foi em seguida comentado sobre o 1º número do Boletim da D.O.P.P. a qual foi uma ótima ideia da diretora deste setor, estando as professoras prontas a cooperarem (ESCOLA REUNIDA LISERINA LIRIO, 1957).

[...] As professoras [...] regentes das classes de 1º ano têm empregado o método global orientadas pelos Boletins. Estes boletins enviados pela D.O.P.P têm sido de grande utilidade para nós, pois nos veio orientar de uma maneira mais clara quanto à alfabetização dos alunos deste Estabelecimento que encontram dificuldade para o aprendizado atribuição este devido a falta de cooperação e ambiente familiar (ESCOLA REUNIDA LISERINA LIRIO, 1958).

[...] Para terminar usou da palavra a diretora que sugeriu fosse ainda nesse mês feito com as classes de 1º ano dos alunos já alfabetizados uma provinha, sugerindo os testes do Boletim enviado pela D.O.P.P. em 1958 [...] (ESCOLA REUNIDA LISERINA LIRIO, 1960).

Os boletins colocados em circulação nas escolas primárias foram apropriados de maneiras diversificadas. Os professores do Grupo Escolar Liserina Lírio destacaram o uso do boletim como orientação acerca do método de alfabetização, pois foi veiculado, no referido impresso, o emprego do método global de ensino, e também como suporte que ofertava sugestão de exercícios que auxiliavam na formulação de provas para os alunos do 1º ano, como acompanhamos nos excertos de atas acima.

Assim, as fontes nos fornecem pistas que nos permitem inferir que a relação entre o Estado e o INEP ocorreu por meio de dois dos três tipos de iniciativas destacados anteriormente por Xavier (2008), ou seja, por meio da política editorial, pelos Centros Regionais de Pesquisa e suas escolas experimentais e pelos cursos de formação de professores e especialistas. Essa relação demonstra que, de fato, o INEP buscou estabelecer relações com os estados para a efetivação de uma política nacional para o ensino primário e que o Espírito Santo não ficou à margem do contexto

nacional na busca por conferir à educação primária o estatuto de modernidade dentro de “bases científicas” que estavam em voga no discurso educacional daquele momento.

Acerca da atuação da DOPP, podemos destacar que ela foi além da elaboração de boletins, pois esse órgão foi responsável por realizar atividades que atenderiam, em grande medida, às solicitações que estavam prescritas na Lei Orgânica nacional e estadual. Na Lei Orgânica, consta no capítulo II, que trata dos sistemas de ensino primário, que os sistemas regionais deveriam se articular com os órgãos do Ministério da Educação e Saúde para o crescente aperfeiçoamento técnico-pedagógico. Nessa direção, foi criado pelo Governo do Estado, por meio do Decreto nº. 3093, de 1º de julho de 1957, o Curso de Férias de Atualização de Conhecimentos Pedagógicos para Inspectores Regionais de Ensino. O curso foi planejado e orientado pela DOPP com apoio do INEP, que ofereceu além de ajuda financeira, o envio de assistentes técnicos especializados (ESPÍRITO SANTO, 1958).

O curso de Férias, de acordo com o Decreto nº 16.481, de 1º de março de 1947, aconteceria nas férias de dezembro a janeiro, por meio de uma reunião dos Diretores de grupos escolares, de escolas reunidas e de limitado número de professores, e tinha o intuito de discutir questões pedagógicas que fossem oportunas e “por fim imediato pôr os concorrentes mais em contacto com os modernos processos de ensino” (ESPÍRITO SANTO, 1947b).

Além dos Cursos de Férias, a DOPP era responsável pelos Cursos para Docentes de Emergência, que iniciaram em 1958, com 13 cursos em 11 municípios do interior do Estado (ESPÍRITO SANTO, 1958). Esses cursos, como o próprio governador Jones dos Santos Neves relatou em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado em 1953, estavam sendo realizados como medida de caráter provisório, pois eram cursos intensivos de instrução fundamental e orientação didática de candidatos ao exercício do magistério primário nas localidades mais afastadas dos centros populosos e desprovidas de vias fáceis de transporte e comunicação. Assim, missões pedagógicas, como podemos acompanhar na figura 8, se achavam em organização para percorrer o interior de municípios para

reunir jovens de ambos os sexos com aptidões aparentes para o trabalho letivo e inculcar-lhes, com os conhecimentos elementares indispensáveis, o ardor cívico, a consciência dos deveres mínimos do mestre-escola e do domínio das técnicas pedagógicas elementares (ESPÍRITO SANTO, 1953, p. 181).



Figura 8 – Instalação do Curso Intensivo das Missões Pedagógicas Itinerantes pelo governador do Estado Jones Santos Neves.

Fonte: *Revista Vida Capichaba*, Fev. de 1952, Vitória-ES.

Os cursos para Docentes de Emergência estavam prescritos na Lei Orgânica do ensino primário, indicando que os Estados poderiam organizar missões pedagógicas itinerantes “com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho,” a fim de preparar esses docentes (BRASIL, 1946; ESPÍRITO SANTO, 1947). No Espírito Santo, há relatos do funcionamento desses cursos desde 1948. Foi anunciado pelo governador Carlos Lindenberg neste mesmo ano, que o estado estava elaborando um plano para permitir cursos intensivos para os Docentes de

Emergência em zonas rurais por intermédio de Missões Pedagógicas Itinerantes. Acreditamos, como Carlos Lindenberg, que a Lei Orgânica do Ensino Primário, ao admitir esses cursos, estavam “mostrando mais uma vez, que nossos problemas não são capixabas, mas nacionais” (ESPÍRITO SANTO, 1948, p. 48).

Além dos cursos, a DOPP também atuou nos serviços de verificação do rendimento escolar, que era efetuado pela crítica das atas de reuniões pedagógicas, “realizadas mensalmente em 87 estabelecimentos primários” (ESPÍRITO SANTO, 1950, p. 157), devendo as cópias dessas atas ser enviadas mensalmente aos cuidados dessa Divisão. Outra forma de atuação na verificação do rendimento escolar era a impressão e a remessa, sob sigilo, das provas do mês de novembro, além da crítica dos textos dessas provas. As provas constariam de três partes: Língua Vernácula, valendo 40 pontos Matemática, valendo também 40 pontos; Conhecimentos que compreenderia as demais disciplinas do Plano de Ensino, valendo 20 pontos. O que estava de acordo com a Lei Orgânica que determinava que a verificação obedeceria à graduação de zero a cem. Na parte de Língua Vernácula do 1º ano, orientava-se que, além de outras questões, ela deveria conter, *obrigatoriamente: uma cópia e um ditado de seis linhas no mínimo* (ESPÍRITO SANTO, 1947b, grifo nosso).

As provas para as promoções no Curso Primário eram “realizadas no mesmo dia e hora em todo o Estado”, depois eram apuradas na sede da DOPP para análise estatística. Esse serviço foi referenciado como processo moderno que, até então, pelo que se sabia, além do Espírito Santo era adotado apenas no Distrito Federal (ESPÍRITO SANTO, 1949, p. 48). Acreditamos que essa atuação da DOPP, considerada como modernização do ensino, atendeu ao que orientava a Lei Orgânica do Ensino Primário acerca da avaliação dos resultados do ensino, pois recomendava a adoção de critérios e processos que assegurassem a objetividade na verificação do rendimento escolar (BRASIL, 1946; ESPÍRITO SANTO 1947).

Para garantir essa objetividade na verificação dos rendimentos, a DOPP fazia uso da estratégia de trocar os professores de seus postos de trabalho para fiscalizarem a aplicação das provas em outros grupos escolares, como podemos acompanhar no ofício encaminhado por essa Divisão ao Grupo Escolar Jenny Coutinho, em 18 de

novembro de 1953 (ANEXO C). Essa objetividade, para Souza, R.C. (2006, p. 270), foi ao encontro das proposições escolanovistas, que usavam do rótulo da cientificidade para evitarem formas subjetivas na seleção dos alunos. Assim, “o exame constituiu-se tanto para a ciência, quanto para a escola, um símbolo de objetividade e precisão”.

As orientações pedagógicas ocorriam também pela convocação de diretores e professores na capital para receberem aulas, sendo uma das temáticas dessas orientações a “divulgação dos testes ABC¹⁷, com vistas à organização de classes seletivas de alunos iniciantes, segundo o nível de maturidade”. Assim, durante o ano de 34 estabelecimentos e 2680 alunos foram submetidos ao teste, com acompanhamento dessa Divisão. A vantagem da aplicação dos testes era a de tornar “conhecidas as possibilidades do material humano, levar o professor ao ensino adequado à classe, e conseqüentemente, à obtenção de melhor e maior rendimento” (ESPÍRITO SANTO, 1950, p. 157). As aplicações dos testes permitiram que “nos Grupos Escolares da Capital, de Cachoeiro do Itapemirim e de Colatina as classes de iniciantes [fossem] divididas em turmas de acôrdo com o grau de maturidade escolar técnicamente apurado” (ESPÍRITO SANTO, 1949, p. 48).

Outras medidas para orientar pedagogicamente as escolas foram a elaboração de uma relação de livros didáticos para uso nas escolas primárias do Estado, “com um estudo e seleção de livros para os diferentes anos de curso, especialmente das cartilhas de acordo com os métodos adotados para iniciação da linguagem”, e a elaboração dos programas de Português e Matemática do 1º ao 4º ano. Os programas das demais matérias estavam sendo organizados para depois serem estudados em “mesa redonda” por técnicos, diretores e professores, para, posteriormente, serem encaminhados ao secretário (ESPÍRITO SANTO, 1958, p. 336).

¹⁷ Os *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* são da autoria de Lourenço Filho, tendo eles como objetivo verificar a “maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de homogeneizar as classes que o tenham de fornecer, imprimindo-lhes ao trabalho maior rendimento” (LOURENÇO FILHO, 2008, p.20).

A atuação dessa Divisão e a de outros órgãos criados pelas mudanças realizadas na Secretaria de Educação e Cultura por meio do Decreto n.º 16.481, de 1º de março de 1947, foram referenciadas de forma positiva nas mensagens de governadores, pois, segundo esses discursos, “a Secretaria [passou a contar] com uma organização que não existia para supervisão de serviços técnicos, controle do rendimento escolar e seleção e aperfeiçoamento do pessoal docente”, encarregando-se “[...] da orientação do ensino e da seleção e aperfeiçoamento dos professores”. Assim, a Secretaria de Educação e Cultura passou a contar “com uma base científica segura para os serviços de educação primária a seu cargo” (ESPÍRITO SANTO, 1948, p. 48).

Percebemos que os benefícios referenciados nessa mensagem dialogam com o que se esperava dessas mudanças, o que vai ao encontro do movimento da escola nova, pois esse movimento propunha a utilização de métodos científicos para superar o “empirismo grosseiro” que orientava os assuntos educacionais e que eram responsáveis pelo atraso educacional do país, ocasionado pela “falta de espírito philosophico e scientifico, na resolução dos problemas da administração escolar” (MANIFESTO... 1984, p. 407).

Acreditamos que o Decreto-Lei n.º 16.471, de 24 de fevereiro de 1947, que reorganizou a Secretaria da Educação e Cultura e deu outras providências e o Decreto n.º 16.481, de 1º de março de 1947, que regulamentou a Secretaria da Educação e Cultura, por um lado, indicaram o emparelhamento da política estadual à política federal e por outro lado materializaram apropriações dos responsáveis pela política educacional estadual, traduzindo-se em estratégias que visaram ao atendimento das orientações presentes na Lei Orgânica do Ensino Primário e, portanto, de diretrizes nacionais. Dessa forma, esses decretos criaram e regulamentaram os órgãos que dariam ao ensino primário o teor de renovação e modernização da educação, redistribuindo racionalmente os serviços técnicos e administrativos, além de normatizar outros assuntos da escola primária. Propiciaram, ainda, a criação de órgãos responsáveis pela orientação, fiscalização e inspeção, organização de serviços de cadastro escolar, da fiscalização da frequência escolar, de verificação do rendimento escolar e das instituições complementares da escola.

Está-se, portanto, diante de uma apropriação da lei orgânica e, portanto, dos princípios escolanovistas que sustentavam a orientação teórica dessa lei e das políticas educacionais do INEP/MEC, que, no período de 1950 a 1960, se orientou por uma concepção pragmática que concebia, no conhecimento científico, a solução para os problemas educacionais. Assim, nos discursos dos responsáveis pela condução da política educacional capixaba, apreendemos a presença das vozes de outros atores sociais, como as vozes do INEP e, portanto, da escola nova, pois há indícios da intenção do estado em dar cientificidade aos assuntos educacionais, sendo a cientificidade uma das marcas do discurso escolanovista.

Por outro lado, há indícios de apropriações diferenciadas do que era referenciado pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946. Estamos nos referindo à organização do ensino primário, que, de acordo com essa lei, compreenderia quatro anos de estudos no ensino elementar e um ano de estudo no ensino complementar. Porém, como foi evidenciado nas análises relativas à Escola Singular Cachoeirinha do Putiry, o ensino elementar em 1952 estava organizado em três anos de estudos. Nesse sentido, não houve uma ruptura da cultura escolar primária anterior à Lei Orgânica, pelo menos no que diz respeito à forma como o ensino nas escolas rurais estava organizado, pois até 1939 o curso primário era “ministrado em três períodos, ou séries, pelas escolas isoladas e grupos escolares rurais” (BRASIL, 1941).

Acreditamos que mudanças operadas na legislação não são suficientes para efetivar mudanças na prática, pois, como sugere Certeau (1994, p.110-111), no espaço não controlado há mobilidade, movimento, uma vez que a ausência de poder sugerida pela “tática” é “astúcia”. Nesse sentido, mais adiante, buscaremos por meio dos indícios das fontes, apreender como a escola primária se apropriou desses discursos.

5.2 REPRESENTAÇÕES DOS PRINCÍPIOS ESCOLANOVISTAS NA MÍDIA IMPRESSA

Almejando conhecer representações acerca do discurso escolanovista que foram divulgados no Espírito Santo no período compreendido entre 1946 a 1950, tomamos como fonte para análise a mídia impressa capixaba, uma vez que a imprensa “funciona como importante estratégia de construção de consensos, de propaganda, de produção e de veiculação de imagens sociais” (SCHWARTZ, 2004). Nesse sentido, mapeamos essas representações nos jornais *A Gazeta*, *A Tribuna* e nas revistas *Vida Capichaba* e *Revista de Educação*. Desses periódicos, os jornais formaram o maior corpus de análise para a pesquisa, pois a publicação deles foi de forma contínua, abarcando as décadas contempladas por este estudo, ao contrário, por exemplo, da *Revista de Educação*, que teve uma publicação esporádica.

A *Revista de Educação* era uma publicação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que começou a ser editada na década de 1930, “destinada à vulgarização dos métodos e processos contemporâneos de ensino” (ESPÍRITO SANTO, 1936). Já destacamos que essa revista não constitui o corpus de maior análise neste estudo, uma vez que tivemos acesso apenas à edição de 1956; as demais edições localizadas são da década de 1930. Não sabemos se esse “silêncio” é ocasionado pela não preservação dessa fonte ou se a revista não fora editada com regularidade. Provavelmente a sua publicação não foi periódica, o que vai ao encontro de alguns indícios.

Entre os indícios da não periodicidade dessa revista, temos a mensagem encaminhada pelo Governador Punaro Bley, em 1936, com o seguinte relato: [a *Revista de Educação*] “não tem circulado com regularidade, devido o acumulo de serviço na Imprensa Oficial, onde é impressa”. Temos também a matéria publicada no Jornal *A Gazeta*, na qual Mesquita Neto escreve parabenizando a Secretaria de Educação e Cultura por ter publicado, em janeiro de 1956, um número da *Revista de Educação* (justamente a única revista a que tivemos acesso para este estudo), mas que, até agosto de 1957, não havia sido publicada nenhuma outra edição.

Ainda nesse texto jornalístico, Mesquita Neto parabeniza a iniciativa de uma nova publicação destinada ao professorado primário, o Boletim publicado pela DOPP, solicitando que a publicação deste não venha a ser empecilho para a publicação da *Revista de Educação* e argumentou não ser justo “que a exemplo de outras vezes [ela] se perca, desapareça”. O autor defende a continuidade da revista por ter ela um caráter mais amplo, interessando a todos os graus do ensino, e por abranger a cultura geral (MESQUITA NETO, 1957).

Além de ser uma publicação abrangente, ou seja, não abordar um nível de ensino em específico, a revista circulava em nível nacional e estadual. Nacionalmente, era encaminhada para o Presidente da República, Ministros, Governadores, Secretarias, Departamentos de Instrução dos Estados. No estado, era encaminhada para os Departamentos, Associações de Cultura, Desembargadores, Juízes, Prefeitos Municipais e Diretores dos principais educandários de ensino superior, secundário e primário (ESPÍRITO SANTO, 1936). Essa circulação demonstra que esse impresso pode ter sido uma estratégia do Governo para fazer propaganda da educação capixaba, além da divulgação de métodos de ensino, conforme fora anunciado na própria revista.

A Revista Vida Capichaba¹⁸, por outro lado, apesar de ter sido editada com regularidade no período delimitado para este estudo, também não constitui o maior corpus de análise, mas apresenta algumas matérias que se relacionavam com os princípios escolanovistas. Essa revista era de propriedade particular e foi fundada em 1923, com publicação quinzenal até 1928. A partir de então, passou a ter publicação semanal. Durante seus trinta e quatro anos de existência, “construiu textos da vida social e política do Espírito Santo, representando o veículo, na categoria de revista do mundanismo, de maior circulação no Estado” e dando “ênfase à elite”. O carnaval foi bastante retratado por ela, que também foi responsável por divulgar “a vida literária, cultural e educacional capixaba”, além de

¹⁸ Para mais informações acerca dessa revista, consultar o trabalho de Barreto (2004) “Retrato impresso pela Revista Vida Capichaba da Normalista nos anos de 1920” e Barreto (2007) “Revista Vida Capichaba”.

publicar “matérias e fotografias de obras, inaugurações, sessões solenes, visitas e atos do Governo do Espírito Santo”.

No período delimitado para este estudo, a divulgação da vida educacional pela *Revista Vida Capichaba* contemplou matérias que abordavam as seguintes temáticas: divulgação de livros para o público infantil, comemorações escolares, com destaque a escolas particulares, divulgação de biblioteca infantil, visita de ministro da educação, inauguração de escola, analfabetismo, língua portuguesa, formatura da Escola Normal “Pedro II”, situação do ensino do Espírito Santo, o ensino no Brasil, solenidade de abertura de curso para professores primários, propaganda de colégio, relação entre pais, alunos e mestres.

Dos jornais pesquisados, o jornal *A Gazeta* apresentou uma considerável publicação de temas relacionados com os princípios escolanovistas, o que não foi identificado no jornal *A Tribuna*, em que localizamos apenas uma matéria relacionada a essa temática. Acerca desses jornais, Schwartz (2004) destaca que eram os maiores veículos de comunicação impressa no Espírito Santo nos anos de 1950, pertencendo, ambos, a partidos políticos. Atualmente, ainda são os jornais de maior representatividade no estado. O jornal *A Gazeta*, com fundação datando a década de 20, pertencia a um fazendeiro rico da União Democrática Nacional (UDN). Tendo sido o seu proprietário derrotado nas eleições, o jornal foi comprado pelo governador eleito em 1948, Carlos Lindenberg. O jornal *A Tribuna*, inicialmente, pertencia ao Partido Integralista, mas foi vendido para um governador de São Paulo, do Partido Social Democrático (PSD), Ademar de Barros (SCHWARTZ, 2004).

No jornal *A Gazeta*, os registros que deram ênfase aos princípios da Escola Nova foram noticiados em matérias que abordaram esses princípios de forma positiva, no sentido de defende-los e divulgá-los, com destaque para a coluna intitulada “Pedagogia”, publicada de agosto a setembro de 1951, escrita por Christiano Fraga¹⁹. A coluna constituiu uma série de matérias que discursavam sobre as bases

¹⁹ Christiano Ferreira Fraga nasceu em Campos dos Goytacazes-RJ em 7/8/1892, filho de José Moreira Fraga e Lydia América Ferreira Fraga. Realizou seus primeiros estudos na cidade natal, os secundários, no Liceu de Humanidades de Campos, e o superior, na Faculdade de Medicina do Rio

do ensino escolanovista. É interessante destacar que Carlos Lindenberg governou o estado do Espírito Santo no período de 1947 a 1951, e as matérias de Christiano Fraga que propagaram os princípios escolanovista de forma mais sistemática foram publicadas em 1951, justamente no jornal *A Gazeta*, cujo proprietário era o governador do Estado, que, comprou em 1948.

Há indícios de que Christiano Fraga tenha sido um propagador da Escola Nova no Espírito Santo, pois, no ano de 1957, ele proferiu uma palestra na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Espírito Santo sobre o método proposto por Decroly²⁰ “que, em oposição à pedagogia tradicional, defendia a atenção aos interesses e às necessidades da criança, à utilização de jogos educativos e à abertura do educador para a renovação da educação” (SIMÕES, 2004, p.67).

Além das matérias sistemáticas, em forma de coluna, acerca dos princípios escolanovistas, com autoria de Christiano Fraga, também foram noticiados matérias avulsas discursando de forma apreciativa sobre esses princípios e outras, em menor quantidade, que discursaram acerca do escolanovismo fazendo críticas a tais princípios. As matérias abordavam questões que faziam crítica à escola tradicional e à punição, que defendiam uma formação de base técnica e científica para o professor, além de discursar sobre a utilização de testes, a experimentação, a disciplina e o controle na escola.

de Janeiro, onde se formou em 1915. No Espírito Santo, exerceu diversos cargos como: Diretor da Saúde Pública, Secretário da Saúde e Assistência, Diretor do Instituto de Educação, Chefe do Serviço de Educação Sanitária do Departamento Estadual de Saúde, Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo. Foi Catedrático de Sociologia da Escola Normal "Pedro II" tendo, neste estabelecimento, exercido o cargo de Diretor. Foi membro da Academia Espírito-santense de Letras, onde ocupou a cadeira n. 21, do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, da Sociedade de Medicina, da Associação Espírito-santense de Imprensa, da Comissão Espírito-santense de Folclore. Representou o Espírito Santo em vários eventos ligados à Saúde e à Educação além de colaborar em diversos jornais e revistas do país e do estrangeiro. Publicou vários estudos literários, trabalhos didáticos e de Medicina, entre os quais Curso Popular de Educação Sanitária, publicado em 1941, e Orientação Educacional publicado em 1952. Faleceu em 6/1/1984 (RIBEIRO, 2002).

²⁰ Decroly (1871-1932) foi médico e educador, sendo responsável por desenvolver o chamado ensino por “centro de interesse”, sublinhando a necessidade de avaliar individualmente os alunos, classificá-los e organizar classes homogêneas para a concretização de seu método (VEIGA, 2007). Klinke (2003a) destaca que Decroly foi o pioneiro na sistematização dos princípios biopsicológicos do processo de aprendizagem da criança e experimentador do método global no Instituto de Ensino Especial em Bruxelas (1904-1914), tendo apresentado, juntamente com Degand, as principais vantagens que fundamentam o método global para o ensino da leitura.

Nas críticas feitas à escola tradicional, localizamos, na *Revista Vida Capichaba*, no ano de 1953, a matéria intitulada “Aluno e Professor”, com autoria de Hel, a qual abordava a condenação ao método da palmatória e a figura do aluno e professor. O aluno passou a ser considerado com “um ser que estuda, não necessitando mais decorar as lições” e nem ser obrigado a frequentar a escola, mas ser levado a adorá-la. O professor, por outro lado, “deixou de simples repetidor de lições” para assumir um educador cheio de responsabilidades e com “talento de transformar fatos triviais em redescobertas festivas”, devendo, inclusive, seguir as diretrizes educacionais dos “grandes mestres”: Decroly, Montessori e Pestalozzi. Localizamos também, nessa revista, outra matéria publicada em 1950 acerca da escola tradicional.

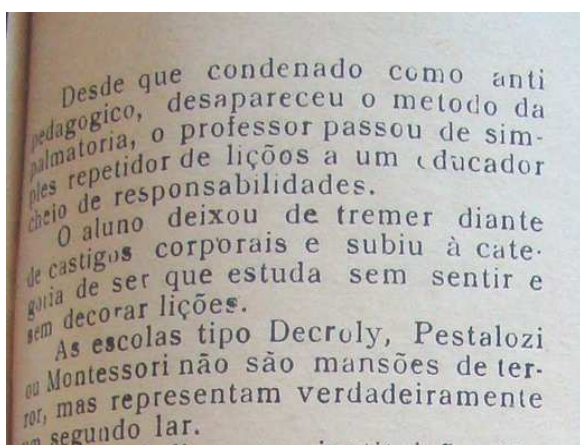


Figura 9 – Trecho da Revista Vida Capichaba, Aluno e Professor.
Fonte: Revista Vida Capichaba, 1953, Vitória-ES.

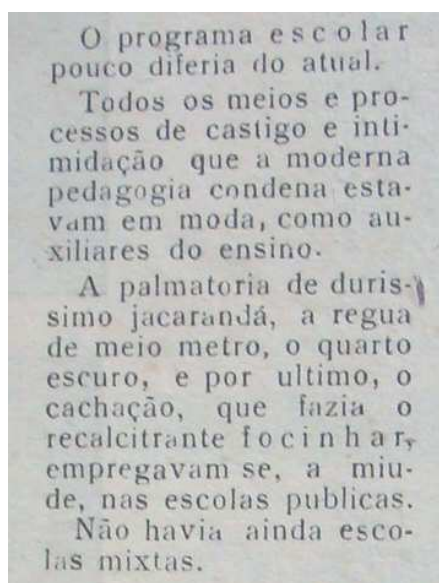


Figura 10 – Trecho da Revista Vida Capichaba, A escola antiga.
Fonte: Revista Vida Capichaba, 1950, Vitória-ES.

Nas matérias acima, está implícita a crítica à punição, que também era concebida como uma prática tradicional. Para a pedagogia moderna, a transição da punição à disciplina era importante. No jornal *A Gazeta*, uma matéria que também fazia crítica

à punição foi publicada e assinada por uma pessoa chamada “João do Mar”. Este chegou a denunciar uma professora de seu bairro que maltratou “com palavras e beliscões” uma criança. No Jornal solicita aos professores que não maltratem os alunos, pois muitas vezes eles são doentes, doentes por serem pobres e não se alimentarem direito, alertando ainda que “hoje isso é proibido, não é como antigamente” (MAR, 1950).

Fraga (1951b) criticou “o artificialismo” da “antiga pedagogia”, defendendo que a pedagogia moderna deveria ser fundada na “observação e experiência”. A experimentação na sala de aula deveria ser “repetida com perseverança, pois [seria] sempre um dos melhores percursos da investigação pedagógica”. A crítica à escola tradicional era uma das bandeiras do movimento dedicado à defesa da Escola Nova. Essa nova concepção passou a criticar e questionar o modelo que tradicionalmente vinha sendo adotado. Por dar ele ênfase à transmissão de conhecimentos. De acordo com esse movimento,

[...] se a educação está intimamente vinculada á philosophia de cada época, que lhe define o caracter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagogico, a educação nova não póde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estructura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (MANIFESTO...1984, p. 411).

A questão da punição está relacionada com o problema da disciplina. Fraga (1951) afirmava que o problema da disciplina a partir de experiências em classes e laboratório passou da “pedagogia moral para a pedagogia científica”, ou seja, a disciplina, de meio para alcançar a obediência, passou a ser um meio para alcançar o melhor desenvolvimento possível a cada aluno. Se antes se exigia a obediência por meio da imposição da força física, agora o ideal seria fazer com que a disciplina fosse uma parte do desenvolvimento, para que assim o educador buscasse conhecer as causas reais do comportamento da criança. Fazendo referência a

Lourenço Filho, Fraga diz que, na Escola Nova, não existe a questão da disciplina, pois ela

é dinâmica e não estática. As crianças se agitam, trabalham em grupos, sentam-se e levantam-se quando necessário, procuram o mestre ou se isolam, quando ocupadas em trabalhos individuais. Dentro desse regime, desde que seja necessário qualquer trabalho simultâneo, o que é raro, a classe atende ao mestre naturalmente, com deferência e prazer. Se o mestre se adapta a essas condições de trabalho natural, não há necessidade de prêmios e castigos. [...] Mas isto só é possível com classes com vinte alunos no máximo e depois de radicais reformas nos programas vigentes (FRAGA, 1951a).

A respeito da formação do educador em bases científicas, as matérias divulgaram a representação do professor moderno que os novos tempos requeriam. O professor deveria observar a grande influência da ciência e da filosofia da vida, pois “a profissão de educar é uma das mais suscetíveis de formação científica e filosófica” (FRANCO, 1950). A representação acerca do professor primário foi destacada diante dos professores dos demais graus de ensino, uma vez que o professor primário foi concebido como aquele que entraria “pela primeira vez na mentalidade ainda virgem da infância”, por isso deveria ser bem preparado para “não [plantar] joio por trigo” (JORGE, 1957). Essa formação deveria contemplar noções de Biologia Educacional, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional e Didática; portanto, o professor primário deveria ser um “profissional conhecedor da Pedagogia Experimental, da Psicologia, da *alma* infantil, dos métodos e técnicas ativas” (PERES, 2000, p. 212).

De acordo com os princípios escolanovistas, era necessário ao educador atitude científica no lugar do empirismo. Nesse sentido, professores qualificados e profissionais faziam parte do imaginário deste movimento. No Rio Grande do Sul, Quadros (2009, p. 182-183)²¹ destaca que do professor exigiu-se competência (aptidão para ensinar), conhecimento (da psicologia, da higiene, da moral, da

²¹ Referência ao estudo “Produção de diferentes significados de ser professor no Rio Grande do Sul (1940-1960), período em que o sistema educativo do Rio Grande do Sul foi tomado como objeto de reforma, o que ocasionou na produção de discursos que representaram diferentes significados de ser professor. Cabe destacar que esses discursos estavam amparados pela concepção de educação da Escola Nova que passou a exigir atitudes mais científicas para o fazer docente.

religião) e formação permanente (cursos, palestras, seminários) e que essa atitude científica esperada do educador foi condizente com o contexto de “instalação de um novo tempo na educação, marcado pela sistematicidade das ações e pelos enunciados da Escola Nova”. Assim sendo, para o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova,

[...] o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa, as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do aparente e do ephemero, ‘o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social’ e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização (MANIFESTO...,1984, p. 408).

Outra representação dos princípios escolanovistas presente na mídia impressa capixaba diz respeito à utilização de testes pedagógicos, que eram concebidos como eficazes para a verificação do rendimento escolar. Para Fraga (1951c), eles eliminavam o fator sorte por exigirem respostas idênticas e exatas a cada pergunta, sendo sua correção “rápida e as vezes quase mecânica”, podendo-se aplicar uma dezenas deles em qualquer prova. Fraga (1951c) faz um alerta sobre os inconvenientes testes de linguagem, que, por serem muito objetivos (utilizar sim/não), acabavam eliminando os exercícios de redação; por isso, precisavam ser melhorados. Souza, R.C. (2006) destaca que a avaliação para os escolanovistas era um importante artefato para auxiliar o professor na organização das classes (homogeneização), elaboração de programas e definição de atividades, sendo os exames, tanto para a ciência quanto para a escola, símbolos de objetividade e precisão.

Acerca da utilização de testes, Fraga (1951d) destacou ainda, em outra matéria, que, quando se tem provas seguras do aproveitamento escolar, essas provas se constituem em uma das melhores demonstrações do progresso educacional e que, no exame tradicional, nem sempre a culpa do fracasso escolar era do aluno, devido à insuficiência desse exame como prova segura do aproveitamento. Fraga (1951d)

abordou a questão da repetência escolar que, nesse período alcançou números alarmantes. De acordo com “[...] as estatísticas, entre 1954 e 1961, de cada 1.000 crianças que ingressaram no primeiro ano da escola primária, 395 passaram para o segundo sem reprovações e apenas 53 atingiram oito anos de escolaridade em 1961” (BARRETO apud PATTO, 1999, p. 20).

Fraga (1951d) sugere que as causas da repetência escolar deveriam ser investigadas de forma dependente e independente do aluno, não concordando ele com o fato de que “se o aluno não gosta da escola, a culpa é da escola e não do aluno” e nem com a “ideia tradicional de que a escola tem sempre o que dar, e é falta do aluno se não consegue receber”, pois “muito professor sente que cumpriu com o dever quando deu a explicação: os alunos que aprendam o que quiserem”. Acreditamos que Fraga (1951d), ao explicitar a importância de se buscarem as causas para o fracasso escolar não apenas no aluno, contribuiu, em sua época, para divulgar outras concepções acerca do fracasso escolar em um momento histórico em que a forma predominante de pensar essa questão era buscar as suas causas em fatores externos à escola e localizados no aluno.

De acordo com Patto (1999), a teoria escolanovista, em suas origens, localizava as causas para o fracasso escolar nos métodos de ensino, e não nos alunos, ou seja, nos fatores intraescolares do rendimento escolar. Na vigência das ideias escolanovistas, porém, o discurso educacional concebeu que a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno²². No decorrer da década de 1960, a causa principal do fracasso escolar continuaria sendo localizada no aluno; à escola caberia parte da responsabilidade por não se adequar aos alunos de baixa renda. Já na década de 1970, a participação do sistema escolar na produção do fracasso escolar passou a ser investigada “através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola”. (PATTO, 1999, p. 152).

²² Patto (1999) aborda que essa forma de conceber o fracasso escolar predominantemente no aluno contribuiu para a chamada “teoria da carência cultural” em sua primeira versão, a qual teria sua versão científica acabada na década de setenta.

Até o momento, destacamos práticas de apropriação do discurso escolanovista que o referenciam de forma positiva, mas, nas manchetes do jornal *A Gazeta* formas diferenciadas de interpretação, ou seja, práticas de apropriação desse discurso, circularam fazendo críticas ao modelo pedagógico da Escola Nova. É interessante destacar que uma das críticas foi localizada anteriormente ao período destacado por Saviani (2007) como predominante da pedagogia nova (1947-1961), datando a crítica da década de 1940. Nessa matéria, a Escola Ativa foi apelidada de “Escola da Confusão Ativa”, criticando o fato de os métodos terem sido considerados velharia ou anacronismo e de os escolanovistas terem inventado os “tests” (ESTÁCIO, 1940).

Os testes também foram alvos das críticas de Oliveira (1952), que os responsabilizou pelo oferecimento de um ensino por esquema, de perguntas e respostas breves, sendo os testes um dos fatores responsáveis pelo “labor improficuo de alunos e professores”, pela confusão, despreparo e “desambiência intelectual” em que se encontrava o ensino. Para Oliveira (1952), existia muita falsidade “em todos êsses entorpecedores lugares comuns que por aí observamos de ‘despertar o interesse da criança pela escola’, ‘escola ativa’, ‘socialização da escola’, ‘intercambio de alunos’ e outros quotiliquiés” que eram considerados pedagógicos.

As críticas representadas no jornal dialogam com o que Stavracas (2007, p, 46) destaca. Para ela, a Escola Nova recebeu críticas “daqueles que viram, na sua concepção, uma forma de ensino espontaneísta e desregrada”, sendo inclusive “acusada de não exigir nada, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar na liberdade e autonomia dos alunos”. A autora chama atenção ainda para outro aspecto que virou alvo de críticas por parte de alguns educadores: a questão da centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, para que este tenha acesso ao conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Sobre esse último aspecto, Patto (1999, p. 85) concorda que seja um mérito da Escola Nova “ter reconhecido a especificidade psicológica da criança”. No entanto, a autora aborda a ideia de que a centralidade do indivíduo no processo de aprendizagem, para os precursores da Escola Nova, era no sentido de “atentar para

os processos individuais” para tornar fáceis as tarefas pedagógicas, pois “a ênfase [...] continuou a ser na observação do indivíduo como representativo de todos os indivíduos em geral, e não como distinto dos outros indivíduos”. Assim, o termo indivíduo era empregado no sentido de natureza humana.

Acreditamos que as críticas divulgadas no jornal buscavam chamar atenção para o fato de que, nos princípios escolanovistas, a educação dava mais ênfase à aprendizagem, ficando o ensino em um segundo plano, reflexão contra-hegemônica para a época em que o discurso oficial era o da Escola Nova. Sobre essa relação entre ensino e aprendizagem, Cagliari (1998, p. 40), destaca que, essencialmente, a educação possui dois métodos, apesar de muitas variantes, “um baseado no ensino e outro na aprendizagem”. Isso nos faz refletir se, com o advento dos princípios escolanovistas, estes não teriam feito o que Saviani destaca como “curvatura da vara”, ou seja, de um sistema baseado no ensino, “escola tradicional”, para um ensino baseado na aprendizagem, “Escola Nova”.

Para Cagliari (1998, p. 40), a verdadeira prática educativa serve-se de ambos os métodos e na medida adequada, pois a educação não pode viver só de ensino e nem só de professores que se acham o dono dela. O professor deve ensinar, pois os alunos não aprendem tudo por si mesmos, mas também é preciso que haja participação dos alunos. Caso contrário, ao ocorrer à exclusão do ensino ou da aprendizagem o processo torna-se “falho, às vezes com consequências sérias”.

Essas críticas e os demais discursos divulgados na mídia impressa de forma apreciativa dos princípios escolanovistas contribuíram para dar a ler determinados aspectos da concepção de educação baseada na Escola Nova. Deu-se, com isso, visibilidade ao discurso educacional que estava em voga, veiculando representações acerca desse modelo de ensino, ao abordar temáticas sobre nova concepção do método de aprender, novas concepções da criança como aprendiz, novas concepções acerca do papel do educador.

6 O ENSINO DA LEITURA NO ESPÍRITO SANTO NO PERÍODO ANTERIOR À IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA O ENSINO PRIMÁRIO

No intuito de compreendermos usos e apropriações acerca das orientações para o ensino da leitura pelos agentes educacionais no Espírito Santo, consideramos importante, neste capítulo, abordar como estava organizado o ensino da leitura no Espírito Santo no período que antecede a reforma que traçou diretrizes nacionais para o ensino primário: a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (Nacional) e a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1947 (Estadual). Acreditamos que esse percurso contribuirá para compreendermos rupturas, inovações e/ou permanências no ensino da leitura na escola primária capixaba.

Antes de a Lei Orgânica entrar em vigor, o ensino primário no Espírito Santo estava organizado em comum, supletivo e complementar (ANEXO D), e, como orientação geral, a recomendação era de que o ensino fosse ativo. Devia-se desenvolver o espírito da observação, da verificação e da crítica dos fatos para que os alunos aprendessem por si mesmos por meio da educação de sua inteligência e de seus órgãos. Chamava-se atenção para que os processos objetivos e práticos tivessem preferência, uma vez que a escola deveria levar o aluno a observar, experimentar e escutar, tudo isso em constante contato com as realidades, essencialmente de forma concreta e empírica, com exclusão das regras abstratas (BRASIL, 1941).

Percebemos, nas orientações acima, que o discurso do movimento escolanovista se fazia presente, o que não é de se estranhar, pois, como destaca Vidal (2000), desde o final do século XIX as mudanças que foram afirmadas como novidades pela Escola Nova já povoavam o imaginário da escola. Nesse sentido, podemos

identificar, no discurso acima, questões relacionadas com a centralidade da criança e o seu papel ativo na construção dos conhecimentos, a ênfase na observação e experimentação e no comportamento modelado de “dentro para fora”, uma vez que, nessa concepção de educação, a criança deveria ser educada pela inteligência e pelos órgãos.

De acordo com o documento acerca da organização do ensino primário e normal no Espírito Santo de 1941 (BRASIL, 1941), o programa de ensino primário nesse período compreendia as seguintes matérias: língua vernácula (leitura, linguagem oral e escrita), aritmética, geografia, história nacional, instrução moral e cívica, educação sanitária, economia doméstica, lições de cousas, ciências físicas e naturais, canto orfeônico, desenho, geometria, trabalhos manuais, educação física, noções de agricultura e atividades agrícolas.

Porém, no Plano de Ensino para Grupos Escolares, elaborado pela Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Espírito Santo e aprovado pela resolução nº. 2.122, de 14 de abril de 1943²³, com dezenove páginas contemplando planos do 1º ao 4º ano do ensino primário, constam as seguintes matérias:

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Disciplinas	Aprendizado da leitura e da escrita e o desenvolvimento da elocução.	Língua Vernácula	Língua Vernácula	Língua Vernácula
		Matemática	Matemática	Matemática
		Geografia	Geografia	Geografia
		História	História	História
		Ciências Físicas e Naturais e Higiene	Ciências Físicas e Naturais e Higiene	Ciências Físicas e Naturais e Higiene
		Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica

²³ Esse programa traz, em sua folha de rosto, um aviso explícito aos professores acerca dos usos que dele deve ser feito: “Este folheto é entregue gratuitamente, mediante recibo, ao professor, que deverá trazê-lo sempre consigo, mesmo quando removido e exibi-lo às autoridades escolares sempre que estas o solicitarem, sob pena de lhe ser exigida, na ocasião petição devidamente selada, requerendo novo exemplar. A apresentação, ou não, deste folheto, pelo professor, deverá sempre constar dos termos de visita dos inspetores regionais” (ESPÍRITO SANTO, 1943).

		Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais
--	--	-------------------	-------------------	-------------------

Quadro 3 - Distribuição das matérias no Plano de Ensino para Grupos Escolares de 1943.
Fonte: Plano de Ensino para Grupos Escolares, Espírito Santo, 1943.

No quadro 3, podemos observar que o 1º ano teria como finalidades básicas o aprendizado da leitura e da escrita e o desenvolvimento da elocução, ou seja, da maneira de exprimir-se oralmente. Provavelmente, a preocupação acentuada com a linguagem oral tem relação com a crença de que os alunos, ao pronunciarem corretamente os sons das palavras, também as escreveriam corretamente, pois, nesse momento histórico, as diferentes maneiras existentes de pronunciar as palavras e, portanto, as variações de pronúncias que afetam a aprendizagem da linguagem escrita (distinção entre a escrita e a fala) ainda não faziam parte das discussões desse campo de ensino. Além dessas finalidades, no 1º ano, deveria conseguir, no mínimo:

- leitura oral clara, com expressões concatenadas (sem pausa após cada palavra);
- leitura silenciosa, de trecho apropriado, e compreensão do sentido;
- conhecimento de todas as letras, maiúsculas e minúsculas, e capacidade de escrever, copiando, ou sob ditado, palavras do vocabulário comum (ESPÍRITO SANTO, 1943).

Propunha-se ao professor que inicialmente estabelecesse uma conversa com as crianças com assuntos interessantes a estas, como o seu nome, nome de seus pais, irmãos e parentes próximos, endereços, idade, data do aniversário, etc. Além disso, o professor deveria apresentar a escola e suas dependências, dar informações acerca da escola, como o nome da escola, o nome do diretor, da professora e demais funcionários, devendo, durante a realização dessas propostas, corrigir e ampliar o vocabulário dos alunos. Percebemos o intuito de mostrar a importância do papel da criança nessa proposta de ensino, o que estava condizente com o movimento que, no decorrer do século XX, foi transformando a imagem de aluno “em favor do respeito às características da criança, na imagem da infância ser uma

idade boa, agradável, prazerosa, cheia de conquistas e esperanças” (KLINKE, 2003b, p. 564).

Acerca do ensino da leitura no 1º ano, ele era dividido em três fases. Na *primeira fase*, a leitura deveria ser feita no quadro com material de cartolina, quadrinhos no intuito de “unir a idéia a representação, fazendo a criança pensar”. A leitura (mesmo de pequenas sentenças) deveria ser associada aos assuntos constantes da lista de conhecimentos gerais para o 1º ano, em vez de frases vazias de sentido (ESPÍRITO SANTO, 1943). A *segunda fase* deveria ser feita no livro adotado, mas a leitura no quadro não deveria ser abandonada, indicando-se ainda as seguintes sugestões:

- festa do livro (da cartilha);
- ensino do manejo do livro e da conservação do livro;
- trabalho de familiarização com o livro utilizado: o título, título das lições, gravuras, número de páginas etc;
- preparação das lições, se possível, de forma preconizada nas normas didático-administrativas.

Na *terceira fase*, a leitura variada deveria ser introduzida, mas sem se descuidar das atividades anteriores, introduzindo-se o hábito de leituras oportunas por meio de jornais e revistas que não tivessem inconveniências, preferindo os assuntos de real interesse, geral ou local. Incluía-se também exercícios de leitura silenciosa (sem mover os lábios), seguida de resumos orais ou preenchimento de questionários e uso do índice dos livros.

Havia ainda a indicação de *trabalhos práticos indispensáveis* que deveriam ser realizados durante o ano todo, como cópia, ditado, complemento de sentenças, respostas orais e escritas a questionários, composição de sentenças com palavras dadas, resumos orais de leituras feitas e outros exercícios a critério do professor. Acreditamos que as indicações desses trabalhos serviriam também como instrumentos para verificar se o aluno aprendeu ou não, pois a cópia e o ditado são práticas que tradicionalmente vêm sendo utilizadas para medir a capacidade dos

alunos de escrever corretamente e de passar para a escrita os sons da fala. Por meio desses trabalhos práticos, os seguintes conteúdos deveriam ser transmitidos:

- separação da palavra em sílabas;
- letras do alfabeto (caracteres maiúsculos e minúsculos);
- distinção entre vogais e consoantes;
- uso do ponto final, de interrogação, da cedilha, do til, dos acentos agudos e circunflexos, exclamação, vírgula e reticências;
- uso das letras maiúsculas;
- distinção entre nomes próprios e nomes comuns;
- distinção de palavras no masculino, no feminino, no singular e no plural;
- noção de grau dos nomes.

Vimos que o 1º ano tinha como finalidade o aprendizado da leitura e da escrita e o desenvolvimento da elocução. Apenas a partir do 2º ano é que as matérias fariam parte do programa do ensino primário. Sobre o ensino da leitura, no 1º ano ele estava organizado de forma gradual, ou seja, aumentando a complexidade em etapas, pois, no primeiro momento, ela seria no quadro negro até chegar à terceira fase, em que seria introduzida a leitura variada. Acompanharemos no quadro 4 as indicações dos trabalhos práticos indispensáveis do programa de 1943 para o 2º, 3º e 4º ano que incluem orientações acerca do ensino da leitura.

Trabalhos práticos indispensáveis		
2º ano	3º ano	4º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura não interrompida, em voz alta e leitura silenciosa; • Cópia e ditado de trechos previamente explicados; • Narrações orais; • Descrição oral à vista de objetos e estampas; • Formação, “complemento”, ordenação e correção de sentenças; • Redação de bilhetes 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura não interrompida, de prosa e verso, no livro adotado, seguida de resumo oral; • Uso de sinônimos e antônimos; • Composição oral: descrição de gravuras, formação de sentenças; • Correção de textos no quadro negro; • Cópia e ditado de trechos já explicados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de leitura silenciosa, seguida de resumo oral e interpretação; • Reconhecimento dos elementos indispensáveis à compreensão do texto: sujeito, predicado, complementos principais; • Exercícios de leitura corrente e expressiva; • Leitura suplementar, com o devido cuidado quanto à escolha dos jornais e revistas e quanto à

curtos e simples; • Explicação do sentido de palavras e expressões das lições; • Explicação do sentido geral; • Resumo oral de leituras feitas; • Recitação de quadras e poesias curtas;	• Redação de bilhetes; • Relatórios coletivos no quadro negro; • Relatórios escritos, individuais; • Exercícios de leitura silenciosa, controlando-se a compreensão (oralmente ou com resumo escrito do assunto)	conveniência dos trechos a serem lidos; • Estudos de analogia vocabular (especialmente sinônimos e antônimos); • Composição oral; • Composição escrita;
--	---	--

Quadro 4 – Trabalhos práticos indispensáveis ao 2º, 3º e 4º ano.

Fonte: Plano de Ensino para Grupos Escolares, Espírito Santo, 1943. (Continua).

Trabalhos práticos indispensáveis		
2º ano	3º ano	4º ano
• Composição oral de imaginação; • Substituição de palavras por seus sinônimos.	• Leitura dialogada; • Leitura suplementar, com o devido cuidado quanto à escolha de jornais e revistas e quanto à conveniência dos trechos a serem lidos; • Redação de pequenas cartas usuais. Exercícios de transposição de tempos verbais; Correio escolar, jornal de classe, clube de leitura, declamações etc.	• Redação de cartas, petições, ofícios, recibos e telegramas (usando os impressos próprios); • Descrições e narrações; • Uso dos diversos tempos e modos dos verbos; • Exercícios de concordância; • Uso do dicionário; • Jornal escolar; Clube de leitura; Correio escolar.

Quadro 4 – Trabalhos práticos indispensáveis ao 2º, 3º e 4º ano. (conclusão)

Fonte: Plano de Ensino para Grupos Escolares, Espírito Santo, 1943.

Analisando o ensino da leitura proposta para o 1º ano e para os anos subseqüentes, percebemos a distinção entre o ensino inicial da leitura e o ensino da leitura nos demais anos. Inicialmente se aprenderia a “mecânica” do ler no quadro negro para, em seguida, receber a cartilha. Nos anos posteriores, esse ensino seria desenvolvido objetivando chegar à leitura corrente e expressiva. Para o recebimento do primeiro livro, era sugerida a “Festa da Cartilha”, prática simbólica na qual o livro seria sinal de distinção. Acerca da entrega do primeiro livro, orientava-se ainda um trabalho com os alunos para o recebimento do livro. Assim os professores deveriam

ensinar o manejo e conservação dos livros, familiarizar os alunos com o livro adotado por meio de um trabalho com o título do livro, o título das lições, as gravuras e os números de páginas.

Nota-se, nesse programa, uma preocupação para que esse ensino inicial da leitura tivesse sentido para as crianças, não ocorrendo por meio de frases vazias, ou seja, os tratamentos das temáticas deveriam ser do interesse das crianças, fazendo parte de suas vivências. Esta é uma forma de apropriação do discurso escolanovista, que almejava tornar o ensino mais interessante, o que tem relação com o lugar ocupado pela criança no processo educativo. Klinkle (2003, p. 165) destaca que esse ensinar pelo interesse, desde a segunda metade dos anos vinte, “inspirava os discursos mais inflamados de educadores e políticos [...] quando o projeto escolanovista predominava no meio educacional”.

Nas orientações do 1º ao 3º ano, a leitura mais indicada era a oral. Mesmo quando ocorria conciliação das duas orientações a ênfase maior era na leitura oral, por meio de atividades como as seguintes: narrações orais; descrição oral à vista de objetos e estampas; explicação do sentido de palavras e expressões das lições; explicação do sentido geral; resumo oral de leituras feitas; recitação de quadras e poesias curtas; composição oral de imaginação; leitura não interrompida, de prosa e verso, no livro adotado, seguida de resumo oral; exercícios de leitura silenciosa, controlando-se a compreensão (oralmente ou com resumo escrito do assunto); leitura dialogada; exercícios de leitura silenciosa, seguida de resumo oral e interpretação.

É no 4º ano que a leitura silenciosa aparece indicada de forma mais explícita, mas devendo ser seguida por um resumo oral e interpretação, além dos exercícios de leitura corrente e expressiva. Essa disposição da leitura oral nos primeiros anos nos fornece indícios de que, nesse contexto, a leitura silenciosa e a leitura corrente seriam desenvolvidas com os alunos após o domínio da “mecânica do ler”. Vidal (2000, p. 505) destaca que a ênfase na leitura oral tem ligação com a tradição da leitura escolar a partir da repetição de textos memorizados, aprendidos oralmente, e

que a “leitura oral permitiria a apreensão da mecânica do ler, atingindo sua forma mais aprimorada na leitura expressiva”.

Vidal e Silva (2002, p. 1) afirmam que a leitura oral era incentivada desde o final do século XIX, mas, com o discurso escolanovista, que passou a ser enunciado como “novas” questões na década de 1920, os “apelos do tempo moderno” também foram sentidos na escola, buscando-se substituir a indicação da leitura oral pela leitura silenciosa. Esta era caracterizada como individual e rápida em comparação com a leitura oral, sendo “indicada por valorizar o conteúdo, e não a forma do escrito, podendo ser considerada como uma leitura inteligente para os educadores renovados”.

Esses apelos do tempo moderno foram também sentidos pelos agentes educacionais do Espírito Santo, pois, se compararmos as orientações para o ensino da leitura no ano de 1908, 1927, 1936 e 1943, poderemos acompanhar esse movimento destacado por Vidal e Silva (2002) acerca da inclusão da leitura silenciosa nos discursos, objetivando dar à leitura escolar um maior rendimento e rapidez. Nos quadros 5 e 6, podemos visualizar as orientações para o ensino da leitura referenciadas acima..

Resumo das orientações para o ensino da leitura	
1908	1927
<p>A leitura seria ensinada “desde o estudo gráfico até a declamação correta de trechos de prosa ou verso”, “exercícios de memória pela retentiva de poesias de autores nacionais e estrangeiros”, “exercícios de caligrafia”.</p> <p>O desenvolvimento da leitura nas escolas seria realizado “através de trabalhos instrutivos como subsídios ao ensino intuitivo”, sendo as obras poéticas e literárias instrumentos de cultivo estético.</p> <p>1º ano: Linguagem Oral: Descrição de objectos communs. Descrição de objectos presentes e ausentes. Sentenças sobre cousas que as creanças usam. Narrações de factos iustructivos e Moraes. Recitação</p>	<p>Leitura por sentencição.</p> <p>1ª phase: palestra com os alumnos durante cinco a oito dias procurando vencer o acanhamento e captar-lhes a sympathia, aproveitando para corrigir os erros de pronuncia. Procurar fixar a significação de palavras no espírito das creanças.</p> <p>2ª phase: escrever no quadro negro em calligraphia vertical algumas sentenças proferidas na ocasião pelos alumnos. Ao mesmo tempo que estas forem sendo feitas oralmente, deverão ser reproduzidas no papel, de forma que os alumnos imitem, desenhando as sentenças lançadas no quadro.</p> <p>3ª phase: provocar o reconhecimento das palavras que mais se repetirem, sublinhando-</p>

de máximas e poesias apropriadas á classe. 2º ano: Leitura com expressão e naturalidade. Muita atenção para a pronuncia das palavras para que não se deixe o alumno nem letra, nem syllaba. Declamação de poesias.	as com giz de côr. Iniciando a leitura da cartilha até então guardada em classe, dando de ora avante uma pequena lição no livro e outra no quadro negro.
---	--

Quadro 5 – Resumo das orientações para o ensino da leitura em 1908 e 1927. (continua).

Fonte: Schwartz; Falcão, 2005a; Programmas de ensino para Grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. Espírito Santo, 1927.

Resumo das orientações para o ensino da leitura	
1908	1927
<p>3º ano: Ampliação do vocabulário por meio dos synonymos. Formação de sentenças com objectos da sala da aula, da rua, da casa dos alumnos, estendendo o exercício á assumptos de outras aulas. Declamação de prosa e verso.</p> <p>4º ano: leitura expressiva, leitura com variedade de expressão, leitura de versos, de diálogos e de biografias de brasileiros ilustres. Declamação em prosa e verso. Manejo do dicionário</p>	<p>4º phase: por meio do emprego repetido de sentenças variadas, facilitar a aprendizagem de numerosas palavras dando a idéia de syllaba pelo número de vezes que se abre a boca para enunciar uma palavra. Mostra como, juntando as syllabas já conhecidas, podem ser feitos vocabulos e com estes sentenças. O exercício escripto acomapnah a marcha da aprendizagem.</p> <p>5ª phase: sabido o grande número de syllabas, provocar o reconhecimento das letras pelo emprego de palavras que tenham a mesma inicial e das que só varie a inicial , como: gato, rato.</p> <p>Repetir sempre que seja possível, oralmente e por escripto, a decomposição de sentenças em palavras, destas em syllabas e das syllabas em letras, e, inversamente, este mesmo exercício.</p>

Quadro 5 – Resumo das orientações para o ensino da leitura em 1908 e 1927. (conclusão).

Fonte: Schwartz; Falcão, 2005a; Programmas de ensino para Grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. Espírito Santo, 1927.

Resumo das orientações para o ensino da leitura	
1936	1943
1º ano: Leitura no quadro evitando a decoração; Após exercícios constantes no	1º ano: Fase inicial: feita no quadro feita com material de cartolina, quadrinhos, etc; Unindo a

<p>quadro introduzir leitura de lições curtas no livro, despertando o hábito de ler e familiarizando o aluno com diversos modos de expressões, mas alternar com o quadro negro; Adotar o método global ou de associação de palavras e ideo-visual; Analyse ou decomposição: frase, palavra, sílabas e letras. Jogos. A cartilha deve ser entregue ao aluno depois de um a dois meses de exercícios no quadro negro.</p>	<p>idéia a representação, fazendo a criança pensar. A leitura (mesmo de pequenas sentenças) deveria ser associada aos assuntos constantes da lista de conhecimentos gerais para o 1º ano, ao invés de frases vazias de sentido. Segunda fase: feita no livro adotado, mas sem abandonar a leitura no quadro;</p>
---	---

Quadro 6 – Resumo das orientações para o ensino da leitura em 1936 e 1943. (continua).

Fonte: Programmas de Ensino para grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. Espírito Santo, 1936; Plano de Ensino para Grupos Escolares, Espírito Santo, 1943.

Resumo das orientações para o ensino da leitura	
1936	1943
<p>2º ano: Leitura para os alunos vencerem as dificuldades mecânicas da mesma durante o primeiro trimestre; Nos meses seguintes <i>leitura corrente</i>; Reprodução do assumpto lido no livro de leitura; Reprodução de historietas e lendas, com o auxílio do professor; Contos morais e cívicos; Recitação de pequenas fábulas, quadras populares, diálogos, etc A leitura da nova lição deve ser feita bem articulada pelo professor e <i>acompanhada pela classe silenciosamente</i>;</p> <p>3º ano: Leitura de prosa ou verso, em livro apropriado; O mestre deveria ler antes para modelo e imitação de uma boa leitura; Leitura suplementar de trechos importantes escolhidos em revistas e jornais com aprovação do professor; Leitura dialogada, tomando cada aluno o papel de uma personagem da história; Interpretação; Declamação de trechos fáceis em prosa ou verso; Diálogos; Recitação de fábulas;</p> <p>4º ano: Recapitular assuntos do 3º ano com maior desenvolvimento; Aperfeiçoar os alunos na <i>leitura expressiva</i>, devendo ser uma “leitura natural, de elocução fácil, clara e correta”; <i>Leitura com modulação de voz, “expressão physionomica, gesticulação</i></p>	<p>Terceira fase: leitura variada deveria ser introduzida, mas sem se descuidar das atividades anteriores, introduzindo o hábito de leituras oportunas por meio de jornais e revistas que não tivessem inconveniências, preferindo os assuntos de real interesse, geral ou local; Exercícios de <i>leitura silenciosa</i> (sem mover os lábio), seguida de resumos orais ou preenchimento de questionários.</p> <p>2º ano: <i>Leitura não interrompida, em voz alta e leitura silenciosa</i>; Narrações orais; Descrição oral à vista de objetos e estampas; Resumo oral de leituras feitas; Recitação de quadras e poesias curtas; Composição oral de imaginação.</p> <p>3º ano: Leitura não interrompida, de prosa e verso, no livro adotado, seguida de resumo oral; Composição oral: descrição de gravuras, formação de sentenças; <i>Exercícios de leitura silenciosa</i>, controlando-se a compreensão (oralmente ou com resumo escrito do assunto); Leitura dialogada; Leitura suplementar, com o devido cuidado quanto à escolha de jornais e revistas e quanto à conveniência dos trechos a serem lidos; Correio escolar, jornal de classe, clube de leitura, declamações etc</p> <p>4º ano: <i>Exercícios de leitura silenciosa, seguida de resumo oral e interpretação</i>;</p>

<p><i>sóbria e natural</i>”; <i>Leitura silenciosa</i>; Leitura suplementar de assuntos interessantes e úteis, escolhidos em revistas e com aprovação do professor; Interpretação oral de gravuras, histórias, máximas e outros assuntos lidos; Narração de fatos interessantes presenciados pelos alunos</p>	<p>Exercícios de leitura corrente e expressiva; Leitura suplementar, com o devido cuidado quanto à escolha dos jornais e revistas e quanto à conveniência dos trechos a serem lidos; Composição oral; Jornal escolar; Clube de leitura; Correio escolar.</p>
---	--

Quadro 6 – Resumo das orientações para o ensino da leitura em 1936 e 1943. (conclusão).

Fonte: Programmas de Ensino para grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. Espírito Santo, 1936; Plano de Ensino para Grupos Escolares, Espírito Santo, 1943.

Nos resumos dos programas para o ensino da leitura acima, podemos observar que, no ano de 1908 e de 1927, não há orientação para o trabalho com a leitura silenciosa. Essa leitura passou a fazer parte dos programas de 1936 e de 1943, demonstrando um movimento de apropriação do discurso da educação renovada. Mesmo assim, há uma ênfase na leitura oral. De acordo com Klinke (2003a, p. 148), a leitura oral era vista “ora como forma de ensinar a ler, ora vista como exercício de memorização, ora vista como meio de socialização nas festas comemorativas” e ainda “como forma de avaliar o ensino da leitura”. Essas práticas de leitura oral destacadas por Klinke (2003a) podem ser identificadas nos relatórios abaixo, tendo sido o primeiro foi enviado pelo professor assistente de aulas ativas do Grupo Escolar Gomes Cardim, Alberto d’Almeida, ao Secretário da Instrução:

A professora Diva Neves dirige os trabalhos da sala de expressão e pelo que notei no ensino da leitura das principiantes a professora vem seguindo o processo natural, muito animado, e às vezes, até musicado o trecho da leitura. Assim, além da tonalidade e modulação da voz, os alunos aprendem o ritmo necessário a quem lê, a quem enuncia ou diz alguma coisa. (ALMEIDA, 1930)

[...] Aos sábados reúnem-se todas as classes no salão de honra para a aula de declamação e canto. Foi instituído um concurso de recitação sendo o júri composto pelas próprias crianças. Cultiva-se assim o patriotismo, entusiasmando-se as crianças pelo gosto às belas letras e aos difíceis segredos do saber dizer [...] (GRUPO ESCOLAR DEOCLECIANO DE OLIVEIRA, 1931).

Em relação ao método de ensino da leitura indicado nos programas, destacamos que, em 1908 e em 1927, há orientação para o trabalho com sentenças, mas os

programas não citam, de forma explícita, se esta era a unidade de ensino, devendo o ensino da leitura, em 1908 ocorrer como subsidio ao método intuitivo. O objetivo do método intuitivo, de acordo com Veiga (2007), era criar situações que estimulassem as percepções sensoriais pela atividade do aluno na descoberta das coisas e que contribuíssem para a formação do hábito de pensar, sendo o primeiro passo a aproximação das coisas pelos sentidos; depois, seria o momento de nomear, para, então, aprender a ler, escrever, compor, contar e, finalmente, conhecer as regras. As orientações do método intuitivo tinham uma concepção empirista da aprendizagem, defendendo que a aprendizagem infantil não se fazia pelo ensino que partisse do abstrato, mas do ensino propiciado pelo contato com o concreto.

No programa de 1936, há indicação do método global ou de associação de palavras e ideo-visual. Percebemos, assim, que existiram nuances da institucionalização de métodos para o ensino da leitura que se distanciavam de um modelo no qual se iniciava o processo desse ensino das partes para o todo, privilegiando a memorização de letras e sílabas. Mortatti (2000a) mostra que, no Brasil, a partir de 1880, esses métodos que se fundamentavam no pressuposto de que o aprendizado da leitura devesse seguir uma ordem de complexidade crescente da parte para o todo, começaram a ser questionados com a divulgação do Método João de Deus²⁴, ou método da palavração.

Gomes (2008), tendo em vista os discursos produzidos no período, relatos de inspetores, termos de visita e as Cartilhas adotadas de 1924 a 1938, afirma que o método era o de marcha analítica. Para Mortatti (2000a) os métodos analíticos buscavam instruir pelas coisas, de acordo com as bases psicológicas da pedagogia moderna: o todo (as sentenças, palavras) deveria ser conhecido antes mesmo de conhecer as partes que o formam.

²⁴ O método João de Deus foi amplamente divulgado por Silva Jardim, que esteve no Espírito Santo nos primeiros anos da década de 1880.

Temos indícios de tentativas de apropriação dos princípios escolanovistas nas orientações para o ensino da leitura, muito antes do período que antecedeu a reforma que traçou diretrizes nacionais para o ensino primário. O inspetor Francisco Generoso Fonseca relata como fazia a divulgação desses princípios em 1930: “[...] em palestras sucessivas, tenho explicado os novos e efficientes methods da Escola activa [...]”. Essa era uma das estratégias utilizadas pelos agentes educacionais para fazer a exposição do método ativo no intuito de alcançar algum “aproveitamento” no ensino da leitura.

Esse aproveitamento estava relacionado com o fato de os professores ensinarem com método e de acordo com o programa oficial, pois, nesses relatórios, quando não encontravam aproveitamento, julgavam ser devido à não utilização dos modernos métodos de ensino. Mesmo encontrando escolas sem as devidas condições físicas e materiais, como podemos verificar nos termos de visita abaixo, a responsabilização pelo fracasso escolar era direcionado ao despreparo dos professores e ao fato de não ensinarem com método.

[...] Peço a V. Exa. Providenciar, para o material que falta, em grande parte, ao Grupo Escolar Amâncio Pereira, e por completo, as escolas do interior, em algumas das quais não existe um só objecto fornecido pelo governo [...] certas escolas do interior não possuem sequer um quadro negro[...] (FONSECA, 1930).

É lamentável mesmo e triste a impressão que se tem o entrar numa escola ao ver-se mais de 60 crianças de joelhos para poderem escrever sobre bancos servindo de mesas - Faço aqui um apelo ao Sr. Secretário no sentido de ser enviadas pelo menos 25 carteiras (GONÇALVES, 1938).

Patto (1999) afirma que a própria forma de conceber o fracasso demonstra apropriações do discurso escolanovista, pois esse discurso, em suas origens, localizava as causas para o fracasso escolar nos métodos de ensino, ou seja, nos fatores intraescolares do rendimento escolar. Na vigência das ideias escolanovistas, porém, passar-se-ia a localizar as explicações para o fracasso escolar em fatores extraescolares do rendimento escolar, ou seja, no aluno, constituindo-se na gênese da teoria da carência cultural que teria sua versão científica acabada na década de setenta (PATTO, 1999).

Acerca do ensino da escrita, podemos acompanhar, por meio das práticas de escrita a serem desenvolvidas nas escolas primárias (cópia, redação de bilhetes curtos e simples, relatórios coletivos no quadro negro, relatórios escritos, individuais, redação de pequenas cartas usuais, petições, ofícios, recibos e telegramas 'usando os impressos próprios', correio escolar, jornal de classe, composição escrita, e uso do dicionário), que a escrita não estava sendo entendida apenas como aprendizado da caligrafia, mas também como uma forma de comunicação e linguagem por meio de um aprendizado funcional.

Neste capítulo, foi abordada a organização do ensino da leitura no Espírito Santo, no período anterior a 1946, sendo possível a visualização de indícios de tentativas de organização do ensino da leitura em princípios escolanovistas, mesmo antes da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946. Embora não tenhamos evidências concretas de usos e apropriações pelos professores nesse período, temos indícios de que se buscou normatizar e orientar as práticas do professor a partir de apropriações de um discurso que já se fazia presente no meio educacional desde o início do século XX, disseminando princípios e práticas orientados por novas concepções de infância e de ensino.

7 O ENSINO DA LEITURA NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DA LEI ORGÂNICA.

A Lei Orgânica do Ensino Primário nacional e a Lei Orgânica do Ensino Primário estadual não disciplinaram programas de ensino. Como já destacamos anteriormente, esses programas seriam organizados pelos órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados, sendo o INEP o órgão federal responsável pela elaboração dos programas que foram publicados em boletins a partir de 1949. O INEP tinha por objetivo a realização de pesquisas e o assessoramento aos estados, no intuito de fazer intervenções nos sistemas de ensino e divulgar conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica. Por isso, torna-se necessário conhecer que discursos foram colocados em circulação por esse órgão acerca do ensino da leitura no ensino primário para compreendermos em que medida esses foram apropriados pelos agentes educacionais capixabas. Acreditamos que, de certa forma, esses discursos circularam no Espírito Santo, e alguns indícios nos levam a seguir essa hipótese.

O primeiro indício diz respeito ao documento “Organização do Ensino Primário e Normal no Estado do Espírito Santo”, que data de 1950. Nesse documento consta que o ensino primário capixaba obedecia “a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizam os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com cooperação dos Estados” (BRASIL, 1950, p. 32). Outro indício é a parceria feita entre o Espírito Santo e o INEP na realização de cursos, como o Curso de Férias de “Atualização de Conhecimentos Pedagógicos para Inspetores Regionais de Ensino”, instituído por meio do Decreto nº. 3093, de 1º de julho de 1957. Esse curso foi planejado e orientado pela DOPP, com apoio do INEP que enviou professores especializados, assistentes técnicos e técnicos da educação, além de oferecer ajuda financeira e de colocar à disposição do estado as professoras Consuelo Pinheiro e Alfredina de Paiva Souza (ESPÍRITO SANTO, 1958, p. 337). Na figura 11, encontramos outras notícias do INEP sobre curso de aperfeiçoamento para professores primários em municípios capixabas:

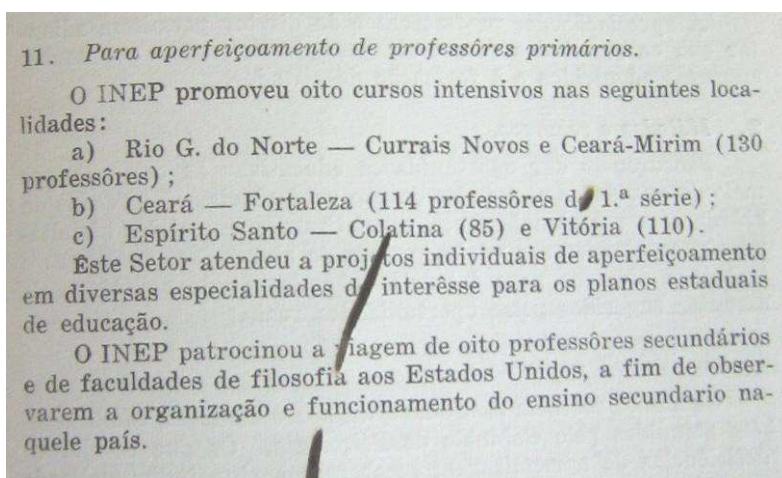


Figura 11 – Promoção de cursos do INEP no Espírito Santo.
Fonte: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1958.

Além dos cursos destacados acima, temos a ida da professora capixaba Lucilia Lamêgo Passos ao Centro Regional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (CRINEP), em Porto Alegre para a participação de um curso, o que inclusive foi divulgado na *Revista Educação*, que era uma publicação da Secretaria de Educação

e Cultura. Na figura 12, encontra-se um trecho do relatório da professora Lucilia acerca de tudo que ouviu, estudou e viu naquele centro.

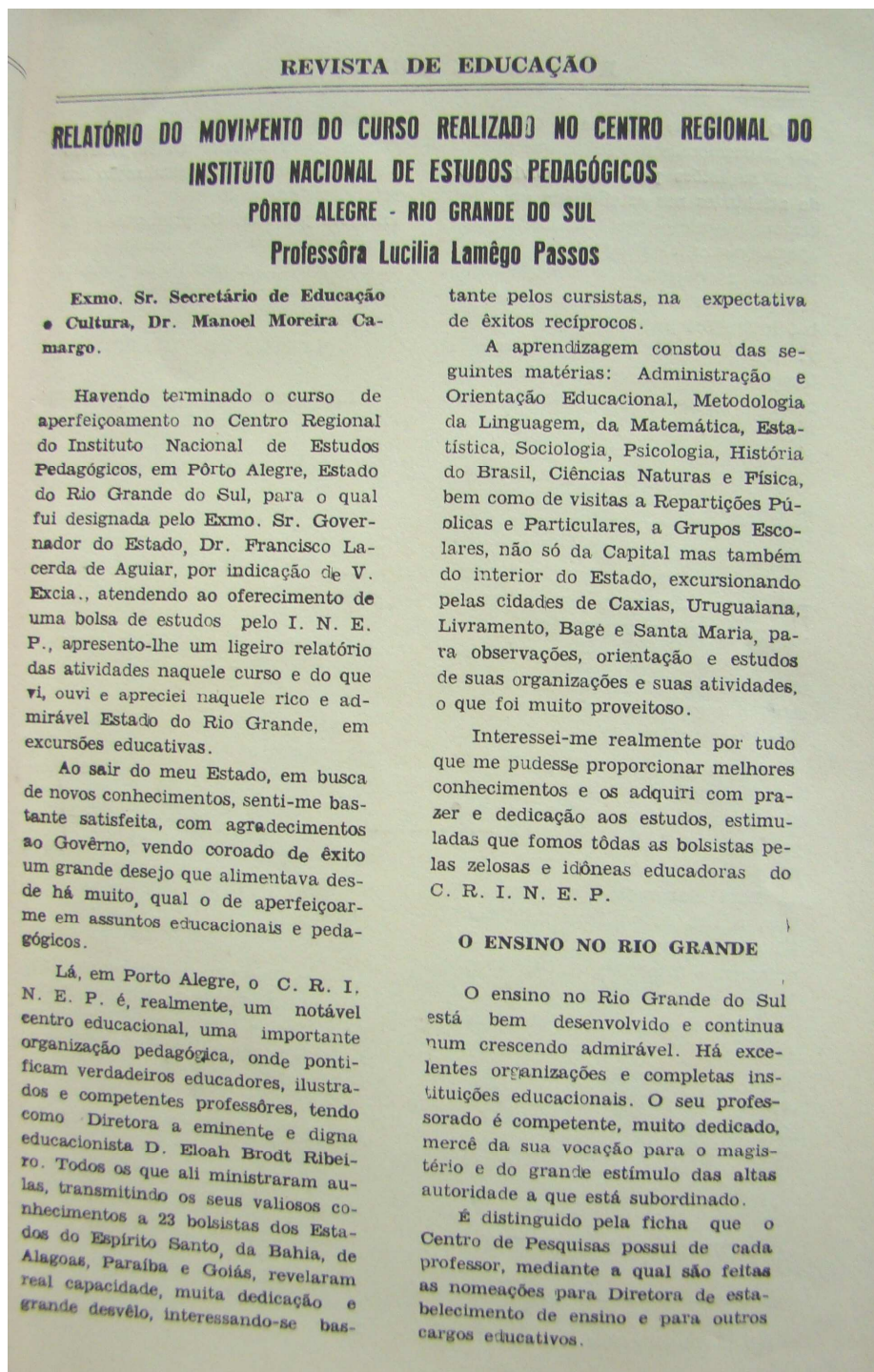


Figura 12 – Trecho do relatório do curso realizado no Centro Regional do INEP.
Fonte: *Revista Educação*, 1956.

A professora bolsista relata ainda que, em sua passagem pelo CRINEP, recebeu várias sugestões para o desenvolvimento de atividades nos estabelecimentos de ensino, sendo instruída para a aplicação da prova-diagnóstico, prova de aproveitamento e seleção de classes pelo teste A.B.C, de Lourenço Filho. Em Metodologia da Linguagem, matéria ministrada pela professora Eloah Brodt Ribeiro, estudou os seguintes assuntos: regras úteis para determinar o valor dos livros de leitura; estudos sobre cartilhas; escrita na escola primária; apreciação de provas objetivas (trabalho prático); estudo da linguagem (sua iniciação e composição); julgamento da composição; ditado; correção de trabalhos escritos; a linguagem nas séries do curso primário (período preparatório, atividades ou assuntos e duração); deficiências verificadas em geral; leitura; exercícios gramaticais; unidade didática; observações em alguns Grupos Escolares sobre os assuntos e lições sobre estatística escolar.

Diante dessa aproximação com o INEP, surgiu a necessidade de conhecer orientações acerca do ensino da leitura veiculadas por esse órgão federal. Assim nos apropriamos do Boletim de número 42, *Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*, publicado em 1949, e da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), publicações relativas ao período de 1946 a 1960, por serem periódicos representativos do discurso oficial acerca da educação brasileira no período pesquisado, bem como do discurso escolanovista.

O Boletim de número 42, *Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*²⁵, contou com a assessoria das professoras especialistas: Elvira Nizinska, Elizabeth Chaves e Zenaide Cardoso Schultz. Nesse documento, o INEP buscou organizar as bases gerais para os programas das disciplinas do curso primário, como sugestões às administrações estaduais. Acreditava-se que fosse um esforço necessário, pois havia uma

²⁵ O Referido programa foi analisado por Campos (2008) na dissertação de mestrado intitulada “A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950”, sinalizando em suas análises uma preferência acentuada desse programa pelo processo global de ensino da leitura e da escrita.

diversidade de programas vigentes no Brasil, sentindo o INEP, portanto, que era necessário dar uma unidade a tanta variedade existente. Para o então ministro da educação, Murilo Braga, o programa para o ensino primário deveria conciliar princípios da educação moderna com os imperativos do ensino graduado, fixando, assim, “o nível de desenvolvimento mínimo a ser exigido em cada grau de ensino, abrindo largos horizontes à ação do mestre e maiores oportunidades às atividades criadoras dos alunos” (BRASIL, 1949).

Nesse boletim, a linguagem da criança era considerada tosca e rudimentar, devendo a escola ampliar o vocabulário infantil, sistematizar os conhecimentos de ortografia e gramática e a capacidade de ler independentemente, o que deveria acontecer em situação total de vida, de acordo com os interesses infantis e de modo apropriado a cada idade.

O programa tinha como objetivos gerais:

- propiciar o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, levando-o a expressar-se com facilidade, naturalidade, clareza e correção;
- dotar o aluno da capacidade de ler com compreensão, naturalidade e rapidez;
- dotar o aluno da capacidade de escrever com legibilidade, correção, simplicidade e clareza;
- cultivar o gosto pela boa literatura infantil e pelas obras de literatura nacional e estrangeira, acessíveis às crianças;
- formar hábitos de leitura independente, para recreação e estudo;
- despertar o amor e interesse pelo idioma e pelos autores nacionais, desenvolvendo o sentimento de pátria e o de brasilidade (BRASIL, 1949).

O aluno ao final do 1º ano, deveria demonstrar que:

- emprega, em sua linguagem oral, vocabulário relativamente adequado e correto, com boa articulação das palavras;

- tem interesse pelos livros de literatura infantil apropriados ao seu desenvolvimento, sendo capaz de reproduzir algumas histórias e poesias;
- lê oralmente, com boa dicção, historietas cujo sentido pode interpretar;
- sabe executar ordens simples pela interpretação de pequenas frases lidas silenciosamente;
- escreve, com boa posição, relativo domínio dos movimentos, letra compreensível, boa apresentação do trabalho e grafia correta, frases e palavras de seu vocabulário, cujas dificuldades foram estudadas;
- divide palavras formadas em sílabas simples;
- compõe por escrito pequenas sentenças sobre assunto de sua experiência;
- conhece nomes de pessoas, árvores, animais, objetos, etc., sendo capaz de atribuir-lhes algumas ações e qualidades;
- sabe empregar corretamente maiúsculas, minúsculas, ponto final e de interrogação (BRASIL, 1949).

Havia ainda os seguintes objetivos específicos para a 1ª série do curso elementar:

- desenvolver nas crianças a capacidade de expressão oral;
- incentivar o interesse dos alunos pelas histórias e poesias adequadas

O ensino da leitura deveria ocorrer em duas fases distintas: o período preparatório e o período da aprendizagem propriamente dita. Para o período preparatório, sugeriria-se que o mesmo fosse feito por meio de atividades de linguagem oral e literatura. Essas atividades possibilitariam ao professor perceber as diferenças dos alunos quanto às habilidades, interesses, meio social, meio familiar, experiências e conhecimentos anteriores de leitura e escrita, permitindo-lhe a formação de grupos de crianças por meio da afinidade, proporcionando uma alfabetização mais rápida e eficiente.

A técnica da leitura e da escrita, como é denominado no Boletim o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, deveria ser iniciado nos primeiros dias de aula. Nesse período preparatório, o professor poderia ler histórias, ornamentar as salas

com gravuras alusivas às histórias lidas, apresentar cartões com os nomes dos alunos nos objetos escolares – atividades para o reconhecimento do nome próprio –, desenhos espontâneos das crianças, entre outras atividades.

Não existia sugestão de um método específico para o ensino da leitura. Recomendava-se que fosse feito o ensino simultâneo da leitura e da escrita e que esse ensino fosse sempre precedido de um período de preparação. Porém, sinalizava-se que, nos processos analítico-sintéticos (ou globais, de conto, de sentencição, de palavração), a fase de preparação seria menos longa do que nos processos sintéticos (fônico, fonético, de silabação) porque o material ocorre naturalmente, podendo ser usado no quadro e em cartazes. Assim, no processo fônico ou de silabação, a fase de preparação seria bastante importante para que o aluno não perdesse o sentido da leitura quando esta fosse iniciada.

As sugestões para o desenvolvimento de programas, constantes do Boletim nº. 42, partiam do pressuposto de que qualquer processo de ensino da leitura poderia ser usado, mas percebemos uma inclinação para os métodos analíticos, pois orientava-se que somente quando os alunos “sentissem” que a linguagem era formada por um conjunto de sentenças, que são compostas por palavras e estas são compostas por sílabas, é que o professor deveria iniciar o ensino sistematizado das técnicas de ler e escrever. Dessa forma, implicitamente, sugeria-se que esse ensino não fosse iniciado por sílabas e letras, ou seja, pelos métodos sintéticos e sim pelos analíticos.

Sugeria-se ainda que, nos primeiros meses do período de aprendizagem, o professor não utilizasse cartilhas ou livros de leitura, mas, sim, materiais preparados pelo professor com o auxílio dos alunos e de acordo com o interesse delas e as possibilidades do meio. O livro de leitura (cartilha ou pré-livro) deveria corresponder, o mais possível, ao vocabulário e interesses infantis, e as aulas com utilização do livro de leitura deveriam ter participação ativa dos alunos.

Sobre leitura oral e silenciosa, indicava-se que, desde o início da aprendizagem, os exercícios de leitura silenciosa poderiam ser usados, ressalvando, porém, que no, 1º ano, deveriam prevalecer os exercícios de leitura oral, visando “fixar as palavras,

pela associação do som aos símbolos e também auxiliar a correção da pronúncia, enunciação, acentuação tônica, não se descurando nunca do sentido do que o aluno lê” (BRASIL, 1949, p. 27). O hábito de repetir as sentenças como um todo, com entonação adequada, deveria ser iniciado e exercitado durante todas as aulas de leitura não só no livro de classe como em todo o material usado no decorrer das atividades das outras disciplinas.

No plano discursivo desse programa, identificamos marcas do discurso escolanovista em relação ao papel da criança, atribuindo a ela um papel ativo no processo educativo, que deveria ocorrer de acordo com os interesses infantis. Acerca do ensino da leitura, esta é considerada como uma técnica a ser ensinada, o que sugere um trabalho com a leitura enquanto um processo de decodificação e codificação. No que se refere ao método para o ensino da leitura, o INEP explicitamente, busca ocupar uma posição neutra ao partir do pressuposto de que qualquer método poderia ser usado, mas, implicitamente, percebemos uma inclinação para o trabalho com o método analítico.

Se considerarmos as orientações implícitas para o ensino da leitura, ou seja, para que esse partisse de unidades maiores, podemos considerar que, no plano discursivo para o ensino da leitura, houve apropriações de princípios escolanovistas, pois, para o movimento renovador, os métodos globais eram os que se adequavam a concepção da criança enquanto ser ativo. Porém, se considerarmos que o programa privilegia leitura oral em vez da leitura silenciosa, podemos identificar que não houve um consenso imediato com as proposições do movimento da escola ativa, uma vez que elas defendiam a valorização do conteúdo, e a leitura oral valorizava mais a forma.

Patto (1999, p. 116-117) alerta para o fato de que o discurso escolanovista também esteve presente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e que esta nasceu com o objetivo de ser porta-voz dos problemas educacionais à luz da concepção escolanovista de educação, pois “os órgãos governamentais haviam aderido ao escolanovismo”. A presença desse discurso na RBEP foi abordada em estudo

realizado, em 1984²⁶, por Saviani, que, ao analisar os primeiros 140 números dessa revista no período de 1944 e 1976, destaca que, nos primeiros 92 números, publicados até dezembro de 1963, não há um só artigo que divulgue outra concepção contrária à concepção humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação Nova), uma vez que publicou temas com ênfase nos aspectos psicopedagógicos, biologia educacional, testes e mensuração educacional, diagnóstico psicológico, entre outros que “foram introduzidos ou realçados pela concepção pedagógica renovada” (SAVIANI, 2007, p. 298).

Nas publicações da RBEP relativas ao período de 1946 a 1960, localizamos apenas dois estudos que abordaram o ensino da leitura. Deter-nos-emos na matéria intitulada “O ensino da leitura: o método e a cartilha”, da autoria de Rafael Grisi²⁷. Nessa matéria, Grisi faz uma exposição do que sejam os métodos sintéticos, analíticos e os mistos. O método sintético, considerado historicamente o primeiro, consiste no ensino ou aprendizado da leitura e da escrita segundo a ordem crescente de complexidade a partir dos elementos “alfabéticos”, por meio das seguintes fases: soletração, silabação, palavração e sentencição.

Por outro lado, no método analítico, a leitura e a escrita obedecem a uma ordem de decomposição, partindo de sentenças e palavras, percorrendo os seguintes passos: sentencição, palavração, silabação e soletração. Por último, Grisi destaca que o método misto ou analítico-sintético consiste em duas modalidades: ensinar previamente letras e sílabas, seguindo de suas combinações em palavras e sentenças, ou apresentar frases e vocábulos para serem decompostos em sílabas e letras.

Os métodos de marcha sintética, também conhecidos como métodos que vão da parte para o todo, em ordem crescente de dificuldade (são seus exemplos: a

²⁶ Referência ao artigo intitulado “A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º. 150, p. 273-290, maio-ago.

²⁷ Rafael Grisi nasceu em 1909, em Pirassununga-SP onde cursou o curso primário e secundário, tendo sido normalista. Ingressou no magistério público como Professor Secundário e também professor do Ensino Superior na Universidade de São Paulo, onde chegou a ser Livre-Docente. Também lecionou no Ensino Superior Privado. Vindo a falecer em 1998 (MAGRI, 2009). No Espírito Santo, foi Secretário de Educação na gestão do governador Jones Santos Neves (1951-1954). De acordo com Oliveira (2008), Grisi foi responsável por reestruturar o ensino primário e instituir cursos de aperfeiçoamento docente.

soletração, que parte do nome das letras, o fônico, que parte dos sons correspondentes às letras, e a silabação, que parte das sílabas), eram muito comuns até o final do Império brasileiro, tendo sido ilustrativa desse método as primeiras cartilhas produzidas, no final do século XIX (MORTATTI, 2006).

Grisi (1951, p. 8) expõe os argumentos dos defensores do método sintético, analítico e misto, dizendo que os seguidores do método “analítico” pleiteavam que, em nome “dos direitos das crianças”, fossem banidas da escola a soletração e a silabação, “por contrárias às conquistas da ciência pedagógica moderna”. Em oposição, os defensores do método “sintético” criticavam o analítico em “nome das realidades nacionais”, incriminando-o de “estrangeiro” e só útil a estrangeiros, como ingleses, franceses e alemães, em cujas línguas as letras têm valores fonéticos múltiplos e instáveis.

De acordo com Grisi (1951, p. 7), os defensores do método sintético argumentavam ainda que esse método era o mais indicado por ser seu emprego de extrema simplicidade, não exigindo preparo técnico especial. Com ele, seria possível obter rapidez nos resultados, especialmente para o ensino dos “rudes” de inteligência, sendo mesmo o único adequado à alfabetização dos “débeis-mentais”. Os seus partidários diziam que, por essas e outras razões, este método deveria ser preferido, “sobretudo num país em que o problema escolar apresenta ainda o aspecto quantitativo como mais importante que o qualitativo”. No nosso entender, esses partidários destacados por Grisi (1951) até reconheciam que qualitativamente o método sintético poderia não ser o melhor, mas, na urgência de solucionar o problema quantitativo do número de analfabetos, ele era o ideal.

Essa disputa pela hegemonia dos métodos não era algo recente. Mortatti (2000a) afirma que essa é a preocupação que predominava desde o final do século XIX, período que foi um marco inicial na disputa pela hegemonia dos métodos para o ensino da leitura e da escrita, o que se devia à efervescência de ideias renovadoras em relação ao ensino da leitura e à nacionalização do material didático. Entre essas

ideias, destacam-se as de Silva Jardim²⁸, que fez várias palestras, inclusive no Espírito Santo²⁹, em defesa do método da palavrção ou método “João de Deus”, que consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, fazendo críticas aos métodos sintéticos (soletração e silabação).

Grisi (1951), na metade do século XX, também se inseriu nessa “disputa”, pois, apesar de expor as opiniões favoráveis tanto ao método sintético, quanto ao analítico e ao misto, é pelo método analítico que faz toda a sua defesa. Afirma ele:

O método que censuramos é o que parece supor que as letras e as sílabas devem ser apreendidas antes para se reunirem, em seguida em vocábulos e frases. Segundo essa orientação o conhecimento de uma máquina, nunca antes vista, deverá ser dado a partir dos conhecimentos elementares de cada uma de suas rodas, alavancas, eixos, engrenagens, montando-se parceladamente, até que ela surgindo como um composto de mil peças discretas, fosse finalmente apresentada ao aprendiz. Na verdade ele poderia nesta altura de seu aprendizado, ignorar simplesmente para que serve tal máquina. Não é todavia assim que se conhecem máquinas. O primeiro passo desse conhecimento consiste em vê-la em pleno funcionamento. Abrangemo-la globalmente, numa percepção unitária e sincrética, e, logo a seguir, começamos a operar a individualização de suas partes. Observamos o ofício de cada peça, sua forma, sua grandeza, etc... É o ato da análise que se realiza por progressivas percepções de novos todos menores, diferenciados no todo global (GRISI, 1951, p. 37-38).

Assim defendia ele que o primeiro objeto que deveria ser proposto no ensino da leitura às crianças era “a unidade real da leitura, a saber, um contexto gráfico, de preferência uma história, dado o fascínio das crianças pelas histórias”. Seria o método global, “termo consagrado pela Pedagogia”, o responsável por construir as condições necessárias e suficientes para que a percepção e o aprendizado se operem com a máxima eficiência e economia (GRISI, 1951, p. 45). Grisi defendia ainda que a leitura consciente sob as formas silenciosa e oral, e, de preferência, a silenciosa é que deveria ser cultivada na escola desde as primeiras aulas, “abolindo-se todo tipo de leitura puramente mecânica” (GRISI, 1951, p. 23).

²⁸ Silva Jardim (1860-1891) foi professor da Escola Normal de São Paulo e propagador do método João de Deus no Brasil no início da década de 1880 (MORTATTI, 2000a).

²⁹ Gontijo (2008) destaca que Silva Jardim fez críticas severas ao método da soletração no jornal *A Província do Espírito Santo*, arguendo que, entre os vários erros oriundos desse método encontrava-se a habituação à memorização. Fez críticas também ao método da silabação. Para Silva Jardim, esses métodos tinham consequências funestas para o desenvolvimento do caráter infantil, não tornando as crianças mais inteligentes com tanta abstração.

Mortatti (2000a, p. 7) afirma, no entanto, que, mesmo entre os defensores do método analítico, houve discordância acerca do que era considerado o “todo”, se era a palavra, a sentença ou a historieta. Porém, apesar da discordância, os defensores do método analítico tinham em comum a defesa desse método pelo fato de ele atender a uma nova concepção de criança, de “caráter biopsicofisiológico”. Defendiam eles, portanto, um ensino da leitura que atendessem a essa nova concepção de criança.

Sinalizando a busca por uma conciliação entre os dois tipos de métodos de ensino, Mortatti (2000a) diz que algumas tematizações e concretizações passaram a utilizar o método misto ou eclético, ou seja, analítico-sintéticos e vice-versa, considerado rápido e eficiente. Ao mesmo tempo, iniciou-se um processo de relativização da questão do método, especialmente com a divulgação dos testes ABC, de Lourenço Filho, que contribuíram para que a leitura passasse a ser mais uma questão de medida, de nível de maturidade das crianças. Além disso, a autora destaca ainda a preferência em alguns estados brasileiros pelo método global (de contos).

Para Maciel (2000), o método global era considerado pelos idealizadores do movimento escolanovista como aquele que melhor se adequava à aprendizagem da criança. Segundo a autora, esta concepção globalista para a aprendizagem da leitura e da escrita teve origem em pesquisas realizadas no campo da psicologia e da biologia, estando entre os seus defensores Ovide Decroly³⁰.

Diferentemente do discurso divulgado pelo INEP no Boletim de número 42, *Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*, que não fez uma defesa explícita por método para o ensino da leitura e indicou a preferência pela leitura oral, Grisi (1951) faz de forma explícita a defesa pelo método global e indica a preferência pela leitura silenciosa, acreditando, assim, que ambos atendiam aos anseios da pedagogia moderna.

³⁰ Decroly (1871-1932) foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado. O princípio de globalização de Decroly se baseia na ideia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que, posteriormente, pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos à ordem. O modo mais adequado de aprender a ler, portanto, teria seu início nas atividades de associação de significados, de discursos completos, e não do conhecimento isolado de sílabas e letras (FERRARI, 2008).

7.1 O ENSINO DA LEITURA NO ESPÍRITO SANTO: ENTRE PRESCRIÇÕES E APROPRIAÇÕES

Com aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (Nacional) e a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1947 (Estadual), ficou organizado em primário fundamental (elementar e complementar) e primário supletivo (ANEXO E). Nenhuma das duas legislações traçou diretrizes para o ensino da leitura, e, no Espírito Santo, não localizamos nenhuma fonte que trate, de forma específica, dessa temática. Localizamos apenas o Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas de 1952³¹. Este se refere a um programa de ensino da Secretaria de Educação e Cultura, Divisão do Ensino Primário e Pré-Primário, do qual consta apenas programa para o 1º, 2º e 3º ano primário, o que é justificado pelo fato de que nas escolas situadas na zona rural o curso primário teria duração de 3 anos (ESPÍRITO SANTO, 1947b), e não de quatro anos, como previa a legislação nacional, Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946) e a própria lei estadual, Lei Orgânica do Ensino Primário (ESPÍRITO SANTO, 1947).

Podemos, então, verificar que usos diferenciados da Lei Orgânica foram efetivados no Espírito Santo no sentido de ofertar um ensino com menor duração à população situada na zona rural, não tendo nem quatro anos de duração no ensino primário elementar. Como estratégia de legitimação de um ensino primário diferenciado ao que estava previsto na legislação nacional e estadual, os responsáveis pela condução da política educacional elaboraram um programa específico e “provisório” para essa outra categoria de ensino primário.

³¹ Na parte que trata dos deveres do professor, entre outras orientações diz que o mesmo deveria cumprir fielmente o programa de ensino oficializado, cantar o hino nacional no início das aulas. Sendo proibido alterar a distribuição do tempo e das matérias e aplicar castigos físicos.

Não sabemos se existiu um programa para Grupos Escolares no período 1946-1960. Na pesquisa aos arquivos, não localizamos nenhum, apenas o Plano de Ensino para Grupos Escolares elaborado pela Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Espírito Santo, de 1943, sendo as orientações para o ensino da leitura discursadas no programa dos Grupos Escolares de 1943 mais completas do que o plano das Escolas Isoladas, o qual traz as informações de uma forma sintetizada.

O programa para as Escolas Isoladas de 1952³² previa as seguintes disciplinas para os anos do ensino primário elementar:

ANO	1º ano	2º ano	3º ano
DISCIPLINA	Língua Vernácula	Língua Vernácula	Português
	Caligrafia	Aritmética	Caligrafia
	Aritmética	Geometria	Aritmética
	Desenho	Desenho	Geometria
	Geografia	Geografia	Desenho
	História Pátria	História Pátria	Geografia
	Educação Cívica, Moral e Social	Educação Cívica, Moral e Social	História Pátria
	Ciências Físicas e Naturais	Ciências Físicas e Naturais	Educação Cívica, Moral e Social
	Hygiene	Hygiene	Ciências Físicas Naturais e Agricultura
	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Hygiene
	Canto	Canto	Trabalhos Manuais
	Educação Física	Educação Física	Canto Educação Física

Quadro 7 – Disciplinas do Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas de 1952

Fonte: Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas, Espírito Santo, 1952.

³² Souza (2008) na dissertação de mestrado intitulada “Práticas de Alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960”, encontrou indícios de que esse programa orientava o trabalho pedagógico nas classes de alfabetização em escolas do município de Linhares.

Analisando as disciplinas do programa acima e comparando-as com as disciplinas constantes nas leis orgânicas aprovadas, identificamos diferenças entre elas, uma vez que, nas leis orgânicas, consta que o ensino primário elementar compreenderia as seguintes matérias:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Iniciação matemática.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
- V. Desenho e trabalhos manuais.
- VI. Canto orfeônico.
- VII. Educação física.

O Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas de 1952 não instituiu a Leitura como uma disciplina, como fizeram as leis orgânicas, ou seja, o próprio estado elaborou um programa que não seguia a diretriz nacional, embora os programas mínimos devessem respeitar os princípios gerais do Decreto-lei nº. 8.529 – Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946, p. 4), e muito menos a própria diretriz estadual para o ensino primário, Decreto-Lei nº. 16.490 – Lei Orgânica do Ensino Primário (ESPÍRITO SANTO, 1947).

Não houve, nesse programa, uma apropriação da leitura enquanto disciplina, como previa a Lei Orgânica, preferindo os agentes educacionais a permanência da disciplina Língua Vernácula, como em programas de ensino anteriores, o programa de 1943 (ESPÍRITO SANTO, 1943) e o programa de 1936 (ESPÍRITO SANTO 1936), o que não significa a ausência de instruções para essa disciplina, pois existia, nesse programa de 1952, dentro da disciplina de Língua Vernácula, orientações para o ensino da leitura. Dessa forma, a leitura nas orientações capixabas era um conteúdo que seria desenvolvido na disciplina de Língua Vernácula, não se constituindo em uma disciplina específicas como estava previsto na Lei Orgânica do Ensino Primário.

A disciplina de Língua Vernácula para o 1º ano estava dividida em conteúdos para a Classe de Analfabetos e para a Classe de Alfabetizados, existindo, portanto, na

classe do 1º ano, a divisão entre analfabetos e alfabetizados, o que pode ser justificado pela existência de alunos repetentes no 1º ano, que não conseguiram aprovação nos exames finais. No quadro 8, podemos acompanhar as orientações para essa classe.

Língua vernácula para o 1º ano – Programa de 1952	
Classe de Analfabetos	Classe de Alfabetizados
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de pequenas sentenças e de palavras do quadro negro; • Decomposição das palavras em sílabas; • Decomposição das sílabas em letras; • Formação de sílabas com essas letras; • Formação de novas palavras com essas sílabas; • Formação de sentenças com palavras conhecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de sentenças da cartilha, escritas pelo professor no quadro negro; • Entrega da cartilha ao aluno e reconhecimento das sentenças estudadas; • Estudo gradativo, no quadro negro, de cada lição, para depois ser lida na cartilha; • Cópia no caderno de palavras e sentenças conhecidas, escritas no quadro negro pelo professor; • Cópia de palavras dividindo-as em sílabas; • Cópia das lições de leitura; • Formação de sentenças; • Ditado.

Quadro 8 – Língua vernácula para o 1º ano.

Fonte: Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas, Espírito Santo, 1952.

Podemos observar que as primeiras aulas do professor deveriam ser dadas no quadro negro, devendo ele, ao fazer uso de ilustrações, escrever no “quadro negro sentenças que, depois de lidas e conhecidas pela classe seriam divididas em palavras, que seriam divididas em sílabas e letras” (ESPÍRITO SANTO, 1952, p. 4). Somente após esse estudo gradativo, é que a cartilha poderia ser entregue ao aluno

e, somente, “após o estudo de todas as lições da cartilha [é que] a leitura seria realizada no livro de ‘leituras intermediárias’, a fim de que, no fim do ano letivo, os alunos [lessem] com relativo desembaraço e conhecimento de sinais ortográficos” (ESPÍRITO SANTO, 1952, p. 3).

Da forma como está orientado o ensino da leitura, podemos inferir que, primeiramente, os alunos deveriam se apropriar da mecânica da leitura para, posteriormente, passarem para o ensino na cartilha e no livro de leitura. Essa organização do ensino da leitura não era questionada pelos professores; pelo menos, nas fontes, não há relatos neste sentido. Porém, o mesmo não podemos dizer dos pais dos alunos. De acordo com a diretora do Grupo Escolar Henrique Coutinho, “muitos pais não concordavam com o método de só usar a cartilha depois que a criança tem certa noção de leitura, sabendo manejar com mais facilidade o seu livrinho” (GRUPO ESCOLAR HENRIQUE COUTINHO, p. 19).

O ensino da escrita deveria ser feito ao mesmo tempo que o ensino da leitura, por meio de atividades de cópia das lições conhecidas pelos alunos. As atividades de formação de sentenças, as cópias e os ditados deveriam ser realizados previamente, corrigidos com a colaboração de toda a classe no quadro negro e depois anotados. Nessas atividades, o professor não deveria se esquecer de corrigir a pronúncia dos alunos, habituando-os a responder corretamente, cuidado que deveria ser seguido também com as classes mais adiantadas, além de induzir os alunos a fazer observações exatas das coisas, seguidas da elaboração de pequenos trabalhos de composição.

No quadro 9, temos as orientações para o 2º e o 3º ano. Nessas classes, a leitura e a interpretação ficariam sob a responsabilidade do professor, cabendo aos alunos a reprodução de leituras feitas pelo professor. Nesse momento, não se previa a contribuição da criança no ato de ler, pois a leitura e a interpretação dela ficariam sob responsabilidade do professor, que seria o portador do significado, dando ênfase também nos aspectos gramaticais. O fato de a leitura ser feita pelo professor pode ser indício de um trabalho voltado para a leitura expressiva, na qual o

professor deveria ser o modelo, por meio de uma boa articulação e clareza do que seria lido.

Língua vernácula para o 2º e 3º ano – Programa de 1952	
2º ano	3º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação da lição pelo professor; • Reprodução oral da lição pelos alunos, com significação dos vocábulos; • Exercício de sinonímia de palavras conhecidas e constantes da lição; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação pelo professor; • Significação de palavras; • Reprodução oral e parcial da lição pelos alunos; • Estudo ligeiro sobre substantivo, adjetivo, pronome e verbo;

Quadro 9 – Língua vernácula para o 2º e 3º ano. (continua)

Fonte: Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas, Espírito Santo, 1952.

Língua vernácula para o 2º e 3º ano – Programa de 1952	
2º ano	3º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Formação de sentenças afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas com palavras dadas no momento; • Emprego da letra maiúscula; • Estudo da palavra quanto ao número de sílabas e quanto à acentuação tônica; • Noção de gênero e número; • Cópias, ditado e redação de bilhetes; • Pequenas descrições sobre assuntos conhecidos dos alunos; • Reprodução de contos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de concordância sobre eles; • Exercícios práticos de sinônimos, antônimos e homônimos; • Conjunção de verbos regulares, mais usados nos tempos simples; • Ditados; • Redação de cartas, bilhetes e recibos; • Reprodução de contos e histórias, lidos ou narrados pelo professor; • Descrições.

Quadro 9 – Língua vernácula para o 2º e 3º ano. (conclusão)

Fonte: Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas, Espírito Santo, 1952.

Os conteúdos indicam que o método instituído é o analítico-sintético, da sentencição, pois a orientação é que o professor inicie o trabalho com pequenas sentenças que depois serão decompostas em palavras, sílabas e letras. Existia um esforço para que o ensino fosse iniciado a partir de estruturas completas, mas observa-se também a orientação para se chegar à decomposição das partes menores e posteriormente à sua síntese, assim alternando análise e síntese.

O modelo de leitura apresentado nesse programa refletia o pensamento filosófico da época, os pensamentos filosóficos coexistentes através das épocas e ainda a concepção sobre o processo educacional daquele momento histórico (BRAGGIO, 1992). Portanto, nesse contexto, circulou um modelo em que o professor tinha a supremacia na leitura e no seu significado, pois ele era o portador do significado da leitura, sendo o aluno o reproduzidor da leitura do professor; a pronúncia correta deveria ser sempre estimulada para que o erro não fosse transformado em hábito; primeiramente a criança deveria aprender a mecânica da leitura no quadro negro, ou seja, a técnica da leitura, controlando-se quando e como a criança aprenderia, uma vez que o caminho do quadro à cartilha e ao livro de leitura estava programado.

As orientações para o ensino da leitura presentes no Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas de 1952 demonstram algumas semelhanças com as do Boletim do INEP, *Leitura e linguagem no Curso Primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*. Exemplo disso é a orientação de um ensino da leitura que não fosse iniciado em cartilhas, pois deveria existir um período preparatório que antecederia a entrega da cartilha; o ensino da leitura deveria ser iniciado por sentenças e não por sílabas e letras (método analítico) e o desenvolvimento da capacidade de expressão oral das crianças.

Como já mencionamos, o Programa Provisório de Ensino para as Escolas Isoladas de 1952 foi o único documento oficial da Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo que trouxe algumas normatizações acerca do ensino da leitura. Outros documentos como circulares, ofícios, leis e outros que orientassem de forma direta esse ensino não foram localizados; por isso, recorreremos a outras fontes que

possibilitassem o fornecimento de outros indícios e pistas acerca das diretrizes oficiais para o ensino da leitura no período pesquisado.

Neste sentido, as atas de reuniões pedagógicas das escolas foram fontes que contribuíram para a apropriação desses indícios, uma vez que elas materializam aspectos de caráter administrativo (cobranças, combinados, deliberações), formativo (estudo), informativo (leitura de calendários, circulares e avisos da Secretaria de Educação e Cultura), pedagógico (aspectos relacionados aos alunos, ensino e aprendizagem). Para este estudo foram analisadas as atas das seguintes escolas primárias: Grupo Escolar Colatina Mascarenhas, Grupo Escolar Elisa Paiva, Grupo Escolar Henrique Coutinho, Grupo Escolar Liserina Lírio e do Grupo Escolar Professor Esmerino Gonçalves (APÊNDICE D).

A realização dessas reuniões foi uma exigência da Secretaria de Educação e Cultura por meio do Decreto nº. 16.481, de 1º de março de 1947. Não temos o contexto da implantação dessas reuniões, mas encontramos praticamente as mesmas orientações acerca das finalidades, competências, maneira de realizá-las e programação no primeiro e no segundo volume do manual “Práticas Escolares” de Antônio d’Avila. Neste manual há, inclusive, modelo de circular a ser enviada às escolas e os temas a serem tratados nas reuniões. Como o manual foi sugerido para as escolas primárias pela Secretaria de Educação e Cultura, o que trataremos mais adiante, e por terem sido os volumes publicados a partir de 1940, acreditamos em uma possível apropriação deste manual e sua influência na instituição das reuniões pedagógicas.

As reuniões pedagógicas eram uma das competências do diretor do grupo escolar ou das escolas reunidas e deveriam ser realizadas na primeira quinta-feira útil de cada mês letivo. Assim, todos os professores do estabelecimento se reuniam para tratar dos seguintes assuntos:

- comentário de cada professor sobre o desenvolvimento, em sua classe, do plano de serviço em execução e das questões disciplinares e de saúde relacionadas com sua turma e com o estabelecimento em geral;

- relatórios curtos, verbais ou escritos, dos professores encarregados das diversas instituições escolares;
- instruções do Diretor com respeito aos melhores meios de se executar integralmente o Plano de Ensino, tendo em vista as sugestões apresentadas pelas professoras ou as recomendações recebidas da Secretaria da Educação e Cultura.

A DOPP utilizou as reuniões como uma estratégia para estabelecer a realização de palestras de fundo didático, determinando “que em cada reunião uma regente de classe [proferisse] uma palestra de fundo didático” (GRUPO ESCOLAR ESMERINO GONÇALVES, 1952-1963). Atendendo a essa solicitação da DOPP, encontram-se, nas atas, várias menções à realização de palestras, sobre os mais variados temas: “o bom andamento do ensino, maneira de tratar e corrigir os alunos, método de ensino, ensino da boa caligrafia” (GRUPO ESCOLAR ESMERINO GONÇALVES, 1952-1963); “uso do parágrafo e correção de cópia principalmente no 1º ano” (GRUPO HENRIQUE COUTINHO, 1949-1959); “a criança, a família e a escola e a criança mimada” (GRUPO LISERINA LIRIO, 1948-1972); “a inteligência e a alimentação, zelando pela saúde dos escolares” (GRUPO ELISA PAIVA, 1949-1959).

Como tática de apropriação, as professoras realizaram, porém, as reuniões de uma maneira distinta dos objetivos pensados para as palestras, como podemos acompanhar no relato de um ofício recebido pelo Grupo Escolar Elisa Paiva, em 1957. Nesse ofício, a DOPP diz que

[...] a palestra de fundo didático não tem sido bem interpretada pelos professores, que tem sido feita apenas como uma espécie de discurso e para ser falado aos professores em reunião não há necessidade porque é assunto conhecido de todos. O que precisam fazer é uma espécie de aula, uma palestra didática, trazendo esclarecimentos ou orientação às colegas como ensinar determinado assunto ou matéria (GRUPO ELISA PAIVA, 1957, p, 84).

Assuntos como o da citação acima e todos os demais abordados nas reuniões deveriam ser registrados em ata. Caberia a DOPP a proposição de temas para estudo e discussão nas reuniões e competia às escolas o envio das cópias das atas para a DOPP, o que estava previsto no Decreto nº. 16.481, de 1º de março de 1947. É o que podemos acompanhar em uma folha do livro de protocolos do Grupo Escolar Professor Esmerino Gonçalves:

DATA	N. ORIGINÁRIO	ASSUNTO	DESTINO	RECIBO
9/8/59	Reg. nº 5 Of. nº 35	Requerimento: Pronto Pagamento Ofício: Releitura das aulas	Secretaria E. Cultura Ata	DOMINGOS ES...
9/8/59		Quadros Demonstrativos - Escolas Singulares	D. E. F. Ata	DOMINGOS ES...
11/8/59	Of. nº 36 " 37	Comunicação licença professor " " "	Secretaria E. e Cultura Ata	DOMINGOS ES...
11/8/59		Quadros Demonstrativos e folhas de ponto	D. E. F. Ata	DOMINGOS ES...
14/8/59	Of. nº 38	Comunicação visita E. Singulares	Secretaria E. Cultura Ata	DOMINGOS ES...
14/8/59	Of. nº 39	<u>Cópia da ata e ofício</u>	D. da D. E. F. F. Ata	DOMINGOS ES...
14/8/59		Quadros Demonstrativos - Escolas Singulares	D. E. F. Ata	DOMINGOS ES...

Figura 13 – Folha do livro de protocolo do Grupo Escolar Professor Esmerino Gonçalves (Grifo nosso)

Acreditamos que, sendo uma exigência instituída via decreto, as reuniões se constituíram em estratégia da Secretaria de Educação e Cultura para fazer circular determinadas normatizações no intuito de instaurar determinadas práticas pedagógicas, bem como para uma forma de acompanhar o trabalho que estava sendo realizado nos grupos escolares e nas escolas singulares do estado, uma vez que era competência da DOPP, além de outras, a de planejar e orientar o magistério primário. Souza (2009) afirma que a exigência de relatórios anuais, preenchimento

de formulários, boletins e outros documentos visavam medir eficiência da administração escolar. Nesse sentido, as atas também se inserem nessa verificação, dando visibilidade às ações que eram realizadas nas escolas. Por meio desse instrumento a Secretaria poderia também averiguar a abrangência de suas ações.

Essas orientações se davam de variadas formas, por meio da indicação de leituras, sugestão de métodos, envio de livros, envio de boletins informativos elaborados pela DOPP, ofícios e circulares, relação de livros escolares e envio de cartilhas. Acerca das orientações específicas para o ensino da leitura materializadas nas atas, encontramos poucos relatos, mas as informações que localizamos faziam referência ao método global de ensino. O trecho da ata a seguir demonstra essa orientação:

As professoras [...] das classes do 1º ano tem empregado o método global orientadas pelos Boletins. Estes Boletins enviados pela DOPP têm sido de grande utilidade para nós, pois nos veio orientar de uma maneira mais clara quanto à alfabetização dos alunos deste estabelecimento que encontram dificuldade para o aprendizado, atribuição esta devido à falta de cooperação e ambiente familiar (GRUPO ESCOLAR LISERINA LÍRIO, 1958, p. 8).

No Grupo Escolar Liserina Lírio, houve relatos que demonstraram apropriação dos boletins e do método veiculado por aquele suporte; no entanto, professores do mesmo grupo escolar evidenciaram tática de apropriação do que era divulgado nesse impresso. O fragmento da ata abaixo contempla um trecho nesse sentido:

Conforme a circular n.º 49-0015 foram distribuídos os impressos psico-pedagógicos e, fazendo-se o comentário sobre o assunto, acharam as professoras o Método Global ótimo, aliás já adotado por elas, empregando a professora Florcinda Melo Fontes, conforme a necessidade o “Mixto” (GRUPO ESCOLAR LISERINA LÍRIO, 1949).

No fragmento acima, professores, diante da divulgação do método global, relatam já terem conhecimento do método, mas se apropriam, quando necessário, de outro método, o método misto, que é uma fusão do método analítico com o método sintético. No Grupo Escolar Elisa Paiva, as professoras também relataram ser

adeptas do método misto (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1949, p. 89). A declaração da utilização do método misto é ilustrativa do modo como os professores se apropriaram das orientações. Nesse caso, mesclando os métodos, apropriando-se de forma parcial, ou seja, na apropriação do método que, de acordo com o ideário escolanovista era o mais indicado, esses professores pelo menos preferiram não arriscar grandes rupturas, lançando mão de alguma continuidade.

Outra orientação acerca do ensino da leitura diz respeito à prova de leitura oral. Nas atas, há relatos sobre essa prova, como o envio de orientações e de regularização dessa prova, mas não há nenhuma orientação de forma detalhada, apenas relatos de que a Secretaria de Educação e Cultura havia feito esses encaminhamentos. Localizamos, nos arquivos das escolas extintas da SEDU, algumas folhas de julgamento da prova de leitura oral que foram encaminhadas à DOPP pelas escolas primárias, como a folha de julgamento do Grupo Escolar “Jenny Coutinho”:

Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas

Folha de julgamento da prova de leitura oral - 1º ano - 1959

Prof. Stelita Ramos

Nº de ordem	Nome dos alunos	Média
1	Adalberto Augusto Dias	81
2	Antônio Carlos Rocha	93
3	Antônio Ferreira dos Santos	84
4	Antônio Louro	77
5	Carlos Marico Norbim Barcellos	93
6	Carlos Pereira Alves	91
7	Daugles de Aguiar Nello	83
8	Edson Barbosa Ramos	99
9	Estevão Rangel Filho	93
10	João Sabarêze Filho	89
11	Luís Guilherme Rodrigues	75
12	Nilo Antônio Nunes	80
13	Valmir Campanha	80
Sexo feminino		
1	Ângela Maria Silva Rodrigues	89
2	Elza Figueiredo Salles	95
3	Lyana Loureiro Moura	90
4	Lyana Norbim Barcellos	76
5	Lígia Loureiro de Oliveira	92
6	Maria Lúcia Pinto Batista	80
7	Maria Cecília Coutinho	92
8	Maria José Ramos	83
9	Maria da Penha Passos	96
10	Mariana de Oliveira	91
11	Maria Tereza da Silva	92

Figura 14 – Frente da folha de julgamento da prova de leitura oral do Grupo Escolar “Jenny Coutinho”, 1959.

Fonte: Folha de julgamento da prova de leitura oral. Grupo Escolar “Jenny Coutinho”.

Prova de Leitura Oral — 1.ª Série Primária — 1962

Grupo Escolar: "Elisa Paiva"
 Localidade: Conceição do Castelo
 Município: Castelo
 Professor: Delzeu Magalhães
 Observadora: Malvina Denton

N.º de ordem	Nome do Aluno	Leitura de palavras 20 pontos	Leitura de frases 10 pontos	Interpretação 6 pontos	Total de pontos 36
	Ángelo Clemente Bordeir	Analfabeto			
	Antônio Carlos Martins	Analfabeto			
	Antônio Moisés Soares	Analfabeto			
	Arício Moreira de Lima	20	10	6	36
	Délio Domingos Bordeir	20	10	6	36
	Dirceu Sanches	Analfabeto			
	Edício José Ferreira	20	10	4	34
	Humberto Côco	18	7	6	31
	João de Deus da Silva	Analfabeto			
	João da Silva	Analfabeto			
	João de Assis Belizário	Analfabeto			
	João Moreira de Lima	Analfabeto			
	Paulo Henrique Frossard	20	10	6	36
	Zeonir Manbioni Lopes	Analfabeto			
	Eldeir Vargas	18	8	6	32
	Fátima Rósia Mauro	Analfabeta			
	Hildegarde Côco	20	10	6	36
	Lúcia Marlene Luís	Analfabeta			
	Maria da Penha Santos Pereira	16	10	6	32
	Maria Elizete Moreira	16	6	4	26
	Maria Luiza Rodrigues	18	8	6	32
	Maria Madalena Machado	Analfabeta			
	Marly Fontan	20	10	6	36
	Mair Alves Corduro	Analfabeta			
	Sebastiana de Souza	15	10	6	31
	Lucy Louzada	18	10	6	34
	Tânia Pereira	Analfabeta			
	Luiza de Fátima Stoffell	16	10	6	32
	Leza Lúcia da Costa	16	10	6	32

Figura 16 – Prova de leitura oral da 1ª Série Primária do Grupo Escolar “Elisa Paiva”, 1962.
 Fonte: Prova de leitura oral da 1ª Série Primária do Grupo Escolar “Elisa Paiva

Podemos observar nessa figura, que a prova de leitura oral deveria ser aplicada com a professora na companhia de uma observadora, talvez no intuito de buscar resultados mais neutros, objetivos, que, de fato, expressassem o que o aluno realmente sabia naquele momento sem a interferência da professora regente nesses resultados. O total de pontos alcançados na prova era de 36 pontos, distribuídos em: leitura de palavras, 20 pontos, leitura de frases, 10 pontos, e interpretação valendo 6 pontos. Ao dar ênfase na leitura de palavras e frases, entendemos que o método implícito nessa avaliação era o analítico, especificamente o da palavração e da

sentencição. É possível que a cobrança em prova oral da leitura de palavras e frases possa ter contribuído para o incentivo desses métodos na prática do professor.

A prova de leitura oral foi concebida por alguns professores como uma boa prática. As professoras do Grupo Escolar Liserina Lírio (1948, p. 4), por exemplo, relataram que gostaram da prova oral, considerando elas uma boa ideia, “pois no 2º ano os alunos não [teriam] dificuldades em leitura, ajudando a “avaliar os alunos aptos a passar para o 2º ano“. Sendo assim, só “entrariam em exame aqueles alunos que soubessem ler corretamente” (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1950, p. 14), e, para evitar resultados insatisfatórios, só entrariam em “prova de leitura os considerados alfabetizados [como ocorria] na prova final” (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1959, p. 26).

A prova oral de leitura estava concebida como um instrumento para avaliar aqueles que estariam aptos a entrar em provas finais, o que é corroborado pelo relato de um professor do Grupo Esmerindo Gonçalves (1960, p. 50), que dizia à diretora que não podia precisar o número de alunos que fariam os exames nas provas de dezembro, “porque a prova de leitura a ser aplicada [poderia] eliminar talvez um ou dois alunos que [compunham] o rol dos alfabetizados”.

Acerca do material utilizado na realização das provas de leitura oral, localizamos relatos de que apenas um grupo escolar tivesse utilizado nessa prova “trechos das revistas infantis Tiquinho³³ e Sesinho” (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1951, p.16).

³³ De acordo um site de vendas, Tiquinho é uma revista infantil lançada pela editora O Malho em maio de 1955, a qual tinha além de histórias curtas em quadrinhos, diversas atividades.

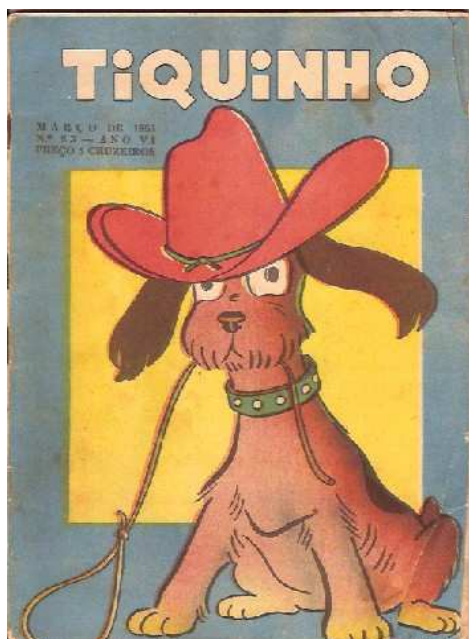


Figura 17 – Capa da revista *Tiquinho*.
Fonte: www.rsraridades.com.br

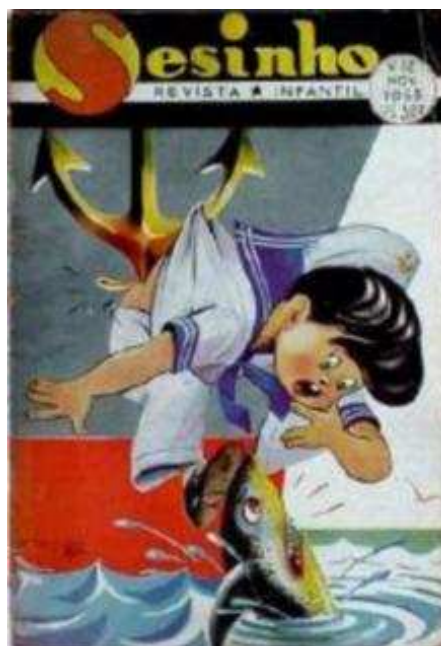


Figura 18 – Capa da revista *Sesinho* n.72 nov. 1953.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRG)

Dessas revistas, obtivemos maiores informações acerca da revista *Sesinho*, que foi criada em 1947 pelo Serviço Social da Indústria (SESI) com o objetivo de ser a porta-voz da empresa junto ao público de quatro a quatorze anos, divertindo e educando, sendo ela vendida em bancas. *Sesinho* é o nome do personagem infantil criado por Vicente Guimarães³⁴, tendo-se tornado um exemplo de menino educado, honesto e amigo, capaz de grandes gestos para auxiliar as pessoas. A revista circulou até setembro de 1960, voltando a ser editada em 1995³⁵ com os mesmos

³⁴ Vicente Guimarães nasceu em Minas Gerais, mas viveu maior parte de sua vida no Rio de Janeiro. Foi jornalista, poeta, contista e historiador. Foi redator de *O Diário* e fundador da revista infantil “Era uma Vez” (ambos órgãos da imprensa mineira). Publicou mais de 40 livros, entre eles “Rui, vida de rua”, “O pequeno pedestre”, “Anel de vidro”, “Campeão de futebol”, “Os bichos eram diferentes”, “Lenda da palmeira”, “Gurupi”, “Tesouro da montanha” e “João Bolinha virou gente”. Deixou uma obra inédita de quatro volumes, intitulada “História do Brasil para crianças”.

³⁵ De acordo com o site do SESI, a revista *Sesinho* tem tiragem mensal de 1 milhão de exemplares, que são distribuídos gratuitamente em todas as escolas da Rede SESI e em outros 12 mil endereços, entre empresas, ONGs e universidades. Após o uso na escola, os alunos do SESI levam o gibi para casa, onde toda a família pode ler. As histórias do *Sesinho* têm como pano de fundo diferentes temas da educação, como geografia, atualidades, saúde e ética, mostrando o comportamento correto do personagem diante de certas situações. Além dos quadrinhos, todas as edições também trazem dicas de brincadeiras, passatempos e conteúdo de cultura geral. Disponível em: <http://www.sesi.org.br/portal/main.jsp?lumChannelId=8A81818B14AC7B9C0114ACECA6B440A3>
Acesso em: 29 abr. 2010

objetivos daquela época: resgatar a cidadania e fazer com que o público infanto-juvenil se informe de maneira divertida e saudável. Hoje, porém ela é distribuída gratuitamente (REVISTA SESINHO, 1995).

As edições a que tivemos acesso (1952 e 1953) eram compostas de páginas tanto pretas e brancas como coloridas. Não conseguimos averiguar a quantidade exata de páginas, pois as revistas que conseguimos estavam incompletas. A revista *Sesinho* fazia circular assuntos sobre grandes vultos do Brasil, de História e Geografia do Brasil e de outros países, matérias de cunho patriótico (como hinos, bandeiras e outras músicas), histórias em quadrinho, notícias sobre as realizações do SESI no Brasil, matemática, fábulas, provérbios populares, sugestão de livros para crianças e professores, dicionário ilustrado, dicas para boa saúde, concursos infantis, histórias (noveladas), pequena indústria (ensinando a fazer doce de leite, farinha etc.), além de trazer atividades como palavras cruzadas, cartas enigmáticas, testes, adivinhas, ligue pontos e charadas.

Algumas colunas chamaram a nossa atenção por tratarem de aspectos relacionados à leitura: a coluna intitulada *Leitura para os pequeninos*, que trazia palavras e sentenças em letra bastão e cursiva para serem motivos de leitura, veiculando, por meio dela, valores e atitudes de bom comportamento; a coluna *Fale e escreva certo*, voltada para a correção da fala e da escrita, pois, para uma autora dessa coluna, deveria fazer “parte de sua elegância pessoal o apuro no trajar e a correção no falar. Se um impressiona o outro cativa” (REVISTA SESINHO, 1952, p. 18). Na figura 19, a coluna intitulada *Leitura para os pequeninos*:



Figura 19 – Trecho da revista *Sesinho*, n.72, nov. 1953.

Fonte: revista *Sesinho*, n.72, nov. 1953

Destacamos, ainda, a coluna intitulada *Palestra com vovô Felício*, como ficou conhecido o autor da revista, Vicente Guimarães. Nessas palestras, vovô Felício orientava as crianças, que chamava de “netinhos”, sobre os estudos, inclusive sobre leitura. É o que podemos acompanhar nos trechos das palestras “As férias” e “Novo ano letivo”:

[...] Mas não se esqueçam também, meus netinhos, de fazer, ao menos, uma hora de leitura durante as férias. Leiam bons livros para repousar um pouco dos folguedos físicos. O livro de histórias, de poesia, de contos, além de ser ótimo entretenimento, manterá vocês em contacto com as letras, evitando um completo abandono dos exercícios intelectuais. Nos livros vocês encontrarão, podem estar certos, os melhores momentos de suas recreações, porém houve até quem dissesse que as horas mais felizes de uma vida são aquelas que passamos lendo um bom livro (FELÍCIO, 1952, p. 3).

[...] o livro, meus netinhos, é bom amigo, grande mestre e admirável conselheiro que nos ajuda a resolver muitos problemas, nos ensina

conhecimentos vários e nos proporciona horas agradáveis de recreio. Mas somente os privilegiados que estudam, que sabem ler e compreender, que apreciam a boa leitura e procuram o hábito de folhear os livros podem usufruir em maior número os benefícios maravilhosos que esses nossos amigos nos oferecem. O aluno estudioso, geralmente, vence com mais facilidade na vida do que aqueles que não cumprem os deveres escolares. Estudem, meus netinhos. Estudem para a alegria de seus pais e grandeza da Pátria. Estudem, meus netinhos, estudem para terem uma vida melhor e para realizarem seus ideais. Se assim aconselho a vocês, é porque desejo, ardentemente, a felicidade de todos os meus adorados netinhos (FELÍCIO, 1952, p. 4).

Vovô Felício veicula para seus leitores tanto uma concepção de leitura preocupada com a leitura prazerosa, que desperte nas crianças o gosto pelo ato de ler, quanto uma concepção de leitura instrutiva, que contemple o ensino de condutas morais e cívicas. Uma concepção de leitura que ensine atitudes recomendáveis socialmente como se a leitura fosse preenchida de virtudes que deveriam ser transpostas para a vida, o que caracteriza uma leitura entendida como veículo de difusão de ideias moralizantes.

Essa concepção de leitura estava presente em material utilizado na realização da prova de leitura oral, sendo responsável por contribuir para a verificação de quais alunos estariam aptos para a realização das provas finais. As provas finais eram organizadas e controladas pela DOPP, realizadas em datas fixadas previamente e de conformidade com as instruções que fossem baixadas. Além da prova final, haveria, em todos os estabelecimentos de ensino primário do Estado provas em maio e setembro, as quais seriam julgadas pelas professoras do próprio estabelecimento (ESPÍRITO SANTO, 1947b). Por outro lado, a prova final deveria ser encaminhada para à DOPP, para que essa Divisão fizesse a apreciação das prova.

Temos, porém, indícios de que mesmo as provas parciais, aquelas que eram elaboradas pelas escolas, eram realizadas com certo rigor. Vejamos um trecho de ata nesse sentido:

[...] a sra Diretora tomou a palavra falando sôbre as provas parciais que não tardam a se realizarem sendo iniciadas no dia 25 próximo. Para esclarecer melhor, ela nos avisou, que, para nosso auxílio virá uma Inspetora de Castelo, sendo, logo após, as mesmas corrigidas em Vitória. E, para nosso trabalho corrigiremos as provas das Escolas Isoladas. A sra Diretora nos pediu, isto é, principalmente as professoras do 1º ano, que desenvolvam bastante seus programas e ainda mais a leitura, para colhermos melhores resultados (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1953).

Como podemos acompanhar no trecho acima, a aplicação da prova parcial contaria com a presença de uma inspetora, e algumas vezes a diretora orientava que as professoras trocassem de turma no dia da aplicação ou a fizessem na presença de um fiscal. As professoras também eram solicitadas a aplicar as provas em escolas singulares, sendo elas deslocadas para outras localidades. Algumas vezes a aplicação da prova ocorria no domingo, como no Grupo Escolar Esmerino Gonçalves (1956). Desse modo, o professor primário era, como destaca Peres (2000), professor em período integral.

Analisando ainda o trecho da ata acima, podemos perceber a preocupação em dar conta do programa, preocupação essa de todas as escolas primárias analisadas por nós. Assim, recordar o programa, executando-o para ter grande número de alunos preparados, rever toda a matéria dada, aplicar exercícios de fixação e verificação, observando as provas, e recapitular o programa didático eram orientações dadas pelas diretoras para que um bom resultado fosse alcançado nos exames.

Nessas orientações, a leitura não ficaria sem recomendações, pois a revisão deveria ser "principalmente da leitura". Essa preocupação se deve ao fato de que os analfabetos não fariam a prova final (ESPÍRITO SANTO, 1947b), por isso, a leitura garantiria aqueles que entrariam em prova. No entanto, a prova parcial foi uma estratégia utilizada para pré-selecionar aqueles que estariam aptos à prova final, como relatado por uma professora do 1º ano a qual afirma, que "dos seus 35 alunos

conta com 15 para a prova de setembro” (GRUPO ESCOLAR LISERINA LÍRIO, 1956, p. 49).

Como só entrariam em provas finais os alunos que estivessem alfabetizados ou “bem alfabetizados” (LISERINA LIRIO, 1950, p. 15), o número de alunos analfabetos nos boletins de rendimento era expressivo, o que podemos acompanhar em alguns dos muitos boletins de escolas primárias (ANEXO F), permitindo-nos de certa forma inferir que a escola primária capixaba vivenciava dificuldades no ensino da leitura e da escrita.

Acerca dos conhecimentos que eram cobrados nas provas, sabemos que constavam de três partes: Língua Vernácula, valendo 40 pontos; Matemática, valendo também 40 pontos, e Conhecimentos, que compreenderia as demais disciplinas do Plano de Ensino, valendo 20 pontos, estando, pois, de acordo com a Lei Orgânica, que determinava que a verificação obedeceria à graduação de zero a cem. Na parte de Língua Vernácula do 1º ano, orientava-se que, além de outras questões, ela deveria conter, *obrigatoriamente: uma cópia e um ditado de seis linhas no mínimo* (ESPÍRITO SANTO, 1947b, grifo nosso). Peres (2000) nos chama atenção para a prática da cópia e do ditado, que também no Rio Grande do Sul eram atividades principais nas salas de aula. Aqui no Espírito Santo, percebemos essa centralidade, principalmente pelo teor de obrigatoriedade em prova.

As provas eram revestidas de rigor, desde a sua formulação até sua aplicação e correção. Uma professora relata que os erros ortográficos também eram cortados nos exames finais (LISERINA LIRIO, 1948, p. 4), o que justifica a obrigatoriedade do ditado, pois o ditado tradicional exige que o aluno escreva corretamente as palavras. No entanto, no que se refere às relações sons e letras, no método do ba-be-bi-bo-bu, geralmente só se contemplam aquelas relações em que um som é representado por uma única letra, independentemente do contexto, ou seja, aquelas em que cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra, não observando que há muito mais irregularidades nessas relações do que regularidades, uma vez que são relações arbitrárias e convencionais.

O rigor não ficou restrito apenas aos conteúdos, à formulação, à aplicação e à correção da prova, mas também com o que os alunos vestiriam no dia do exame. Uma diretora até “frizou com insistência o pedido que naquele momento fazia às professoras, para que na ocasião dos exames os alunos se apresentassem impecavelmente uniformizados”, completando, “melhor ainda do que se apresentam diariamente” (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1951, p. 17).

Diante do rigor das provas, algumas professoras lançavam mão de estratégias no intuito de alcançar algum rendimento, como ocorria no Grupo Escolar Liserina Lírio (1960, p. 36), no qual a diretora, por meio de uma tática de apropriação do material enviado pela Secretaria de Educação e Cultura, sugeriu que as professoras das classes do 1º ano dos alunos alfabetizados fizessem uma provinha utilizando os testes sugeridos no boletim da DOPP (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1960, p. 36).

Para aqueles alunos que alcançassem a melhor nota nas provas, haveria um prêmio, o recebimento de um livro de história pelo governador do estado (GRUPO ELISA PAIVA, 1953, p. 36; GRUPO LISERINA LIRIO, 1957, p. 41). Na figura 20, encontra-se uma das listas de classificação e, na figura 21, um ofício que informa os alunos que mais se destacaram. Essas fontes demonstram que, possivelmente, a avaliação feita na escola primária tinha também como objetivo a premiação de alunos com a entrega do livro como prática simbólica. Souza T.F.M. (2006, p. 271) afirma que “a questão da premiação é bastante sugestiva por evidenciar as apropriações contraditórias em relação à Escola Nova e à heterogeneidade de concepções que buscavam dar sustentação à modernização escolar”, pois, se o escolanovismo criticava o uso de punições nas escolas, algumas práticas defendiam e recomendavam a utilização de prêmios.

Mês de Maio de 1957

Classificação dos alunos do
1.º ano
Professora Alice Rocha

Grupo Escolar "Jenny Coutinho"
Ilha do Príncipe
VITÓRIA - ESP. BAHIA

1.º lugar	- Maria Helena Lord	(100)
2.º lugar	- Cléruta Gomes	(98,1)
3.º lugar	{ Maria de Lourdes Moraes	(96,2)
	{ Clemilda Bandeira	(96,2)
4.º lugar	- Gerson Moreira Fraga	(95)
5.º lugar	- Henrique de Jesus Rody	(93)
6.º lugar	{ Roberto Monteiro do Nascimento	(90)
	{ Alair dos Santos	(90)
	{ Genadir Ferrera de Lima	(90)
7.º lugar	- Ceila Nascimento	(61,2)

Figura 20 – Classificação dos alunos do 1º ano do Grupo Escolar Jenny Coutinho, 1957.
Fonte: Classificação dos alunos do 1º ano do Grupo Escolar Jenny Coutinho

Grupo Escolar "Colatina Mascarenhas", em Saia de São
Vitória, 13 de dezembro de 1956

Of. n.º 60/56

Exmo. Sr. Secretário

Atendendo as determinações de V. Excia.,
constantes do "Of. n.º 412/56", informo que, neste
Estabelecimento, mais se distinguir a aluna
Maria Flice Muniz Gomes, aprovada com Média
anual: 91 (noventa e um), Nota de exame: 99
(noventa e nove), Média final: 95 (noventa
e cinco).

Aproveitando-me da oportunidade a
V. Excia. apresento as mais

Respeitosas Saudações

Maria Inguiter Bicalho
Diretora

Exmo. Sr.
Dr. Emílio Roberto Kanotti
D. D. Secretário da Educação e Cultura
Nota

Figura 21 – Ofício nº60/56 encaminhado ao Secretário de Educação.

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas

Observamos que a prática de realização dos exames nas escolas primárias estava cercada de cuidados que objetivassem garantir uma cientificidade a esse processo, Souza R.C. (2006, p. 270), destaca que as proposições escolanovistas valiam-se do rótulo de cientificidade para “ocultar quaisquer intervenções subjetivas nessa seleção entre os mais e os menos capacitados” e que o “exame constitui-se tanto para a ciência, quanto para a escola um símbolo de objetividade e precisão”. A autora destaca ainda que a Escola Nova se acercava de avaliações em todos os

níveis escolares, desde os testes direcionados à homogeneização escolar até os exames finais.

7.2 LEITURAS SUGERIDAS PELA DOPP NAS ATAS DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS

As leituras sugeridas pela DOPP aos professores primários serão abordadas neste item. Buscamos tratar sucintamente de princípios em que essas leituras estavam ancoradas e de indícios de apropriações dessas leituras em escolas primárias. Destacamos que se trata de indícios, pois Cavallo e Chartier (1998, p. 7) afirmam que os textos podem ser lidos de diferenciadas formas, uma vez que os leitores não partilham das mesmas técnicas intelectuais, não mantêm uma mesma relação com o escrito, e, portanto, “não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto”.

Os autores acima chamam atenção para as diferentes formas de apropriação do texto e, portanto, para os desafios que se impõem à pesquisa histórica das práticas de leitura. Nesse sentido, buscaremos apreender, das leituras sugeridas pela DOPP, quais eram os princípios norteadores desses materiais. Foram sugeridas pela DOPP leituras que tratavam sobre o ensino da leitura de forma específica, como o *O Livro de Lili – Método global - Manual da professora*, de Anita Fonseca; que abordavam, entre outras temáticas, também o ensino da leitura, como o manual *Práticas Escolares*, de Antônio d’Avila; e outros materiais, como *A Criança Problema* que tratava da dificuldades de aprendizagem.

7.2.1 O Livro Lili – Método global - Manual da professora de Anita Fonseca

Diante da solicitação de uma professora do 1º ano do Grupo Escolar Elisa Paiva, a qual havia declarado, na reunião pedagógica do dia 12 de março de 1951, estar necessitando de alguns nomes de livros para orientar-se, a DOPP encaminhou um ofício indicando a professora solicitante *O Livro de Lili* – Método global - Manual da professora de Anita Fonseca (GRUPO ELISA PAIVA, 1949-1959). Veja-se na figura 22, a capa do referido manual:

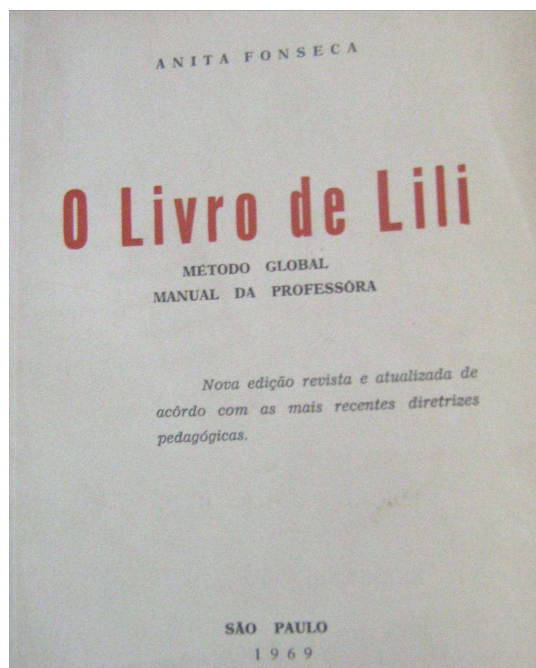


Figura 22 – Capa de *O Livro de Lili* – Manual da Professora, de Anita Fonseca, 1969.

Fonte: *O Livro de Lili* – Manual do Professor

O Livro de Lili, foi um material didático produzido com o apoio do Governo de Minas Gerais para atender aos adeptos do método global naquele estado, pois os professores queixavam-se da não existência de um material adequado ao método global, e, por isso, na prática, os professores misturavam outros métodos. Atendendo a essa necessidade, Anita Fonseca elaborou *O Livro de Lili*, que foi indicado oficialmente para ser utilizado em todo o estado de Minas a partir de 1940, permanecendo em circulação até o final da década de 1960 (MACIEL, 2000).

Maciel (2000) afirma que *O Livro de Lili* foi um dos primeiros materiais didáticos daquele período a apresentar um manual didático em um volume separado do livro do aluno, sendo esse manual um tratado metodológico do método global, inspirado

em estudos sobre a percepção visual, na psicologia infantil (Claparède, Revault D'Allones, Decroly e Piaget) e na psicologia da leitura (Valentius, Castell, Goldscheider, Muller, Dearborn, Bowden e Bogg, Judd, Busvell, Gray, Schmidt, Docheray e outros, da Universidade de Chicago).

A autora de *O livro de Lili – Manual da Professora*, não buscou expor instruções apenas sobre a forma de se utilizar *O livro de Lili*, mas também sobre o método global ou analítico, demonstrando assim sua preferência por esse método, ao abordar os fundamentos científicos e pedagógicos. Para a autora, o método está apoiado em base científica sólida, principalmente na psicologia infantil e suas descobertas sobre o “sincretismo infantil”. Nesses estudos, identificou-se que a criança percebe as coisas de um modo global.

Destacou ainda Anita Fonseca que o método global era aquele que estava de acordo com a pedagogia moderna, pois estava em sintonia com o que a pedagogia nova concebia como método: “arte de fazer compreender, fixar e manter a atenção espontânea”. Além disso, a escola ativa sugeria que a aprendizagem ocorresse em situação real para as crianças. Como “não falamos por letras e sílabas e sim por palavras e frases conforme observa Decroly”, o método global era o mais indicado (FONSECA, 1969, p. 16).

A autora concebia a leitura como uma técnica. Para se fazer bom uso dessa técnica, “a par da decifração dos símbolos gráficos, deveriam ser dados ao educando bons hábitos, atitudes, habilidades e ideais” (FONSECA, 1969, p. 10), e, para que essa técnica fosse bem sucedida acreditava ela que os materiais eram imprescindíveis, pois contribuiriam para a formação do bom hábito de leitura, dividindo-se o trabalho com a leitura nos períodos preparatório e inicial.

Fonseca (1969) instruía aos professores que não iniciassem o ensino formal da leitura de forma imediata, mas que fizessem um período preparatório com atividades que pudessem desenvolver nas crianças a capacidade de pensar (excursões, observação, narração de histórias pela professora, etc.), a capacidade de desenvolver a linguagem (dramatização de histórias, trabalhos manuais, reprodução

de histórias etc) e variadas atividades com livros (manuseio, leitura de gravuras, etc.). Além disso, propunha o trabalho com variados exercícios e jogos para desenvolver os sentidos, a atenção, a observação e a percepção visual, conforme ilustra a figura 23:

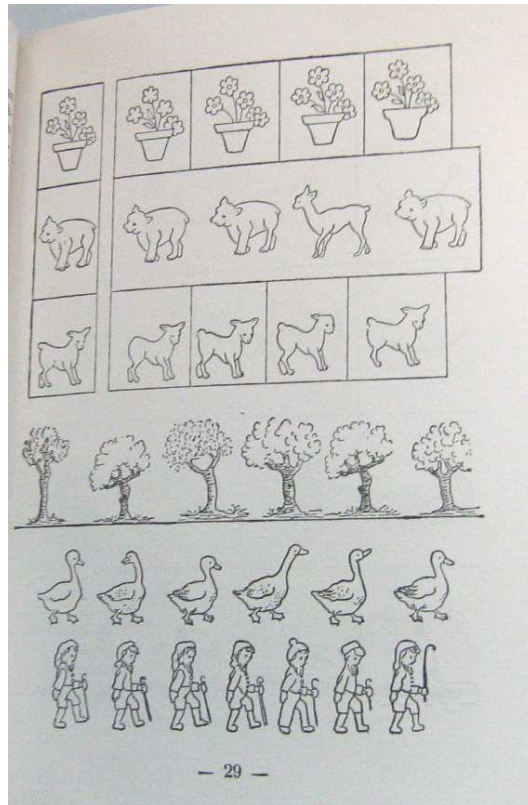


Figura 23 – *O Livro de Lili* – Manual da Professora, de Anita Fonseca, 1969, p. 29.

Fonte: *O Livro de Lili* – Manual do Professor

Os desenhos da figura 23, de acordo com o Manual, serviriam também para treinar o movimento regular dos olhos ao longo da linha. Após esse período preparatório, o professor deveria partir para o período inicial, devendo o professor ter materiais básicos e suplementares que auxiliassem o trabalho do professor. Como material básico, a autora sugere cartazes com histórias ou partes de uma história, fichas grandes com sentenças e vocábulos, fichas com as sílabas dos cartazes, tendo como objetivo principal formar nas crianças atitudes para com a leitura. A autora classifica *O Livro de Lili* como material básico, ou seja, pré-livro “para as primeiras lições de leitura” e, segundo ela, o livro se destina às “classes de nível mental forte e médio” (FONSECA, 1969, p. 34).

Os materiais suplementares deveriam suprir as necessidades dos materiais básicos, aumentando o vocabulário das crianças, fixando palavras das lições estudadas, e deveriam introduzir os sons que não tivessem sido contemplados no material básico. Como material suplementar, a autora sugere histórias simples, de três a quatro sentenças repetindo palavras do pré-livro, ilustradas e em cartazes, gravuras, fichas com sentenças, e palavras das lições suplementares, jogos diversos etc. Por último, o manual traz, de forma detalhada, as cinco fases do método global: fase do conto ou historieta, da sentencição, da porção de sentido, da palavrção, da silabação e atividades complementares, como jogos, leituras e ficha de avaliação.

7.2.2 Práticas Escolares - Antônio d'Avila

Outra leitura sugerida pela DOPP que nos chamou atenção foi o livro *Práticas Escolares* de Antônio d'Avila³⁶, pois, das cinco escolas primárias em que tivemos acesso às atas de reunião pedagógica, três faziam referência à utilização desse livro para orientação da prática pedagógica. Ele foi sugerido pela DOPP pela primeira vez em 1949 (GRUPO ELISA PAIVA, 1949-1959). Encontramos algumas apropriações dessa leitura pelas escolas primárias, desde 1949 até 1957, após, portanto, a sugestão da DOPP:

³⁶ Antônio d'Avila nasceu em 13 de agosto de 1903, em Jaú/SP, e ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1917. Lecionou em grupo escolar, foi assistente da cadeira de Metodologia do Instituto de Educação de São Paulo, professor de Psicologia do Curso Pré-Jurídico da Faculdade de Direito de São Paulo, professor de Português e História da Civilização em curso secundário. Ocupou ainda o cargo de lente de Didática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas; foi diretor do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de Educação de São Paulo, diretor geral desse Departamento e catedrático de Metodologia no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Além dessas e outras funções, lecionou no Instituto de Serviço Social e no curso rápido do SESI, trabalhou, como técnico de educação, em pesquisas e estudos para o Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI) e foi chefe da Orientação Pedagógica do SENAC, em São Paulo. Atuou como redator da "Página de Educação" de *O Diário de S. Paulo*, crítico pedagógico do jornal *O Legionário* e vice-presidente da Sociedade Paulista de Educação. Elaborou, juntamente com João Baptista Damasco Penna, a tradução do livro, *Didática da Escola Nova* (1934), de A. M. Aguayo, traduziu o livro *História de uma vida* (1946), de Edmundo de Amicis, e publicou conferências, livros de leitura e manuais de ensino (TREVISAN, 2003).

Leram também a circular nº. 49-0010 e o 2º capítulo sobre a epígrafe “Ornamentação escolar” do 1º volume de ‘Práticas escolares’. (GRUPO LISERINA LIRIO, 1949, P. 6).

A diretora leu o VIII capítulo do livro ‘Práticas escolares’ de Antonio D’Avila 1º volume: Formação e aperfeiçoamento do professor. Pag. 143 a 147 (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1949, p. 9).

Foi lida a circular que recomendava o tema para reunião “Retardados e repetentes de Práticas Escolares” de Antônio D’Avila (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1949, p. 2).

A professora [...] regente do 1º ano reclamando que vem lutando com certa dificuldade no ensino da leitura, aconselhou a diretora que deveria levar o livro “Práticas Escolares”, volume I, para ler o capítulo que poderia resolver parte da dificuldade e assim, sua classe teria maior aproveitamento (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA 1950, p. 12).

Terminado o comentário das classes, foi lido pela diretora um capítulo do livro Práticas Escolares de Antônio D’Avila com o seguinte título: “Prática do exercício de produzir”; a leitura deste capítulo foi motivo para comentários e explicações. (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1950, p. 11).

Leram “várias instruções do livro ‘Práticas Escolares’ de Antônio D’Avila, com orientações acerca da freqüência aproveitamento e disciplina. Das três a diretora teceu maior comentário acerca da freqüência, dizendo que de acordo com Antônio D’Avila, o professor é obrigado a procurar todos os meios para obter uma boa freqüência. Ofereceu um exemplar do referido livro ao professor que quisesse ler” (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1956, p. 67).

Práticas escolares: encontramos várias sugestões e jogos interessantes como a Semana da boa letra, planos de trabalho para a própria classe, jogo para tabuada, etc, e muitas outras com relação a todas as matérias para as séries do ensino primário. [...] Sugeriu ainda ler “Práticas escolares” 1º volume, p. 265 sobre a correção dos erros e trocas de letras (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1956, p. 73).

[...] a professora Malvina Venturim que estabeleceu em sua palestra a diferença para o ensino de vias e meio de comunicação, assunto este que trouxe confusão entre as colegas por ocasião da correção das provas. Em ‘Práticas Escolares’ há um exemplo de tema para ser feito em reunião pág. 373 (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA 1957, p. 85).

Por meio dos excertos acima, observamos que o manual *Práticas Escolares* foi motivo de leitura para várias temáticas, tendo sido indicado inclusive para estudo sobre o ensino da leitura. Trevisan (2003, p.2) informa que o livro *Práticas Escolares* foi publicado pela primeira vez em 1940 pela editora Saraiva/SP e que foi utilizado

pelo menos até 1970 em cursos de formação de professores e também por professores em exercício, especialmente no estado de São Paulo. Mas, a partir desta pesquisa, pudemos verificar que o manual também foi utilizado no Espírito Santo, entre 1949 e 1957.

A produção e a circulação desse manual fizeram parte de um contexto histórico que o considerava “necessário para o exercício eficiente e eficaz do magistério, por parte dos professores e, em especial, dos alfabetizadores”; por isso, ele se apresentava como estando “de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário”, o que podemos acompanhar na figura 24, que é a página de rosto do primeiro volume (TREVISAN, 2003, p. 3):

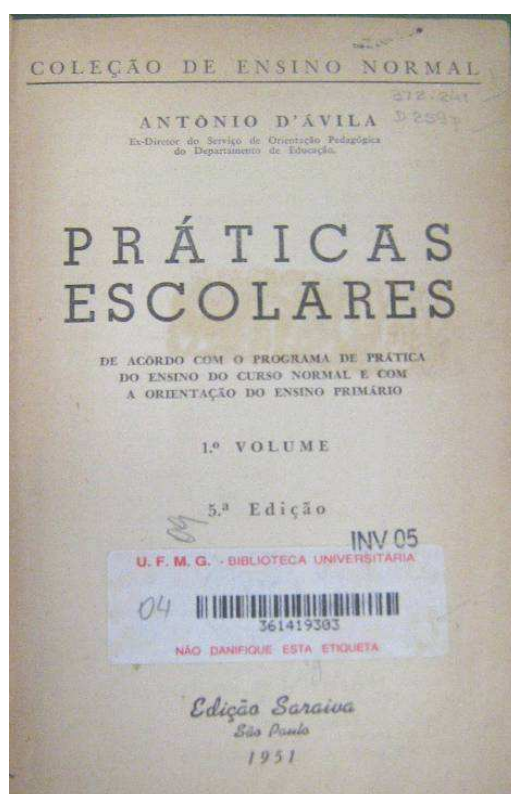


Figura 24 – Página de rosto do livro *Práticas escolares*, 1º volume de Antônio d'Ávila, 1951.

Fonte: *Práticas escolares*, 1º volume de Antônio d'Ávila, 1951.

A análise desse primeiro volume de *Práticas Escolares* foi feita por Trevisan (2003). Esse manual é composto por 30 capítulos que abordam os mais variados assuntos: escola, mobiliário escolar, testes para organização das classes, formação e

aperfeiçoamento do professor, métodos, prática do ensino nas escolas normais, projetos, centros de interesse, biblioteca do professor, livro didático, ensino em São Paulo, reforma ortográfica e o ensino das diferentes matérias do curso primário, mas Trevisan (2003) enfatizou, em suas análises os capítulos que tratam do ensino da leitura e da escrita, mostrando que após cada explanação, d'Ávila apresentava problemas para estudos e debate, trabalhos práticos, sugestões de aula, modelos, planos de aula por projetos, testes, programas escolares, indicações de leitura e outras sugestões.

Sobre o ensino da leitura, Trevisan (2003, p. 5) destaca que *Práticas Escolares* coloca à disposição do professor todos os métodos, para que o aluno/professor pudesse formar seu próprio conceito acerca dos mesmos. Mas, segundo Trevisan (2003), d'Ávila faz uma exposição a respeito dos partidários do método analítico ou global e “não deixa, portanto, de apresentar seu ponto de vista a respeito do método analítico para o ensino da leitura, que parece considerar o melhor”. Sobre a leitura orienta ainda como o professor deveria fazer para motivá-la, como aplicar testes de leitura expressiva, silenciosa e mental, além de sugestões de atividades e relação de exercícios.

Acerca da leitura oral e silenciosa, Peres (2000) acredita que d'Ávila não era tão céptico em relação à leitura oral. Apesar de não tomar uma posição definida e apresentar teste de leitura silenciosa, ele apresenta as qualidades da leitura oral, chamando a atenção do professor para a importância de desenvolver o leitor na escola primária por meio do desenvolvimento do hábito de leitura em público, em auditório e em família, buscando, assim, despertar nas crianças o gosto pela leitura expressiva.

Em relação à concepção de educação que perpassa *Práticas Escolares*, Trevisan (2007), demonstra que Antônio d'Ávila apresenta uma concepção de educação integral, condizente com sua posição escolanovista, e uma concepção cristã de educação, ou seja, uma Pedagogia escolanovista e católica. No material de d'Ávila,

a influência do movimento da Escola Nova se dá pela apresentação de um esboço do Manifesto de 1932, além de aspectos como a educação integral, a educação e a vida, e não preparação para a vida, educação para a democracia e um capítulo sobre a Escola Nova, portanto temas diretamente relacionados ao ideário escolanovista, os quais, de acordo com Trevisan (2007), eram vistos sob uma ótica católica, sem excessos da Pedagogia Moderna.

A autora destaca ainda que a análise do manual possibilitou identificar que as posições e orientações apresentadas por d'Ávila estão estreitamente relacionadas às apresentadas por Lourenço Filho, em ([1961?]), em seu manual intitulado *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Em todos os capítulos do volume 1 de *Práticas Escolares*, analisado por Trevisan (2003), há citações de autores como: Ovide Decroly, M. B. Lourenço Filho, Anísio Teixeira, A. M. Aguayo, Edouard Claparède, Ormindia Marques, Antonio de Sampaio Dória, José Ribeiro de Escobar, João Köpke, John Dewey, Firmino Costa. Portanto,

[...] é possível concluir que o manual de ensino analisado é representativo das idéias didático-pedagógicas escolanovistas do momento histórico de sua produção e circulação, assim como mencionado na Introdução da dissertação, e que nele se apresenta uma síntese de saberes e práticas considerados necessários para a formação do professor primário e para o exercício eficiente do magistério, que se encontram estreitamente relacionados a esse ideário (TREVISAN, 2007, p.119).

7.2.3 A Criança Problema - Arthur Ramos

O livro *A Criança Problema*, de Arthur Ramos, foi enviado às escolas primárias pela DOPP (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1952, p. 24) e sugerido por diretores escolares por servir de consulta sobre os alunos problema (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1960, p. 18) e por conter orientações a respeito da

higiene mental dos alunos desajustados (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1956, p. 73).

O livro foi publicado em uma época em que Arthur Ramos esteve como chefe do serviço de Ortofrenia e Saúde Mental do município do Rio de Janeiro, que foi instalado no contexto da reforma educacional empreendida por Anísio Teixeira, sendo uma obra fruto da experiência de Ramos no atendimento de estudantes das escolas primárias. O termo “criança problema” foi desenvolvido por ele para afastar a ideia, muito comum na época, de “anormal”. Segundo esse autor, a criança problema é o fruto das precárias condições sociais e culturais que o meio exerce sobre a personalidade dos menores, buscando ele afastar a possibilidade de problemas mentais nas chamadas crianças problemas. Na figura 25, temos a capa da 4ª edição do livro *A criança Problema*.

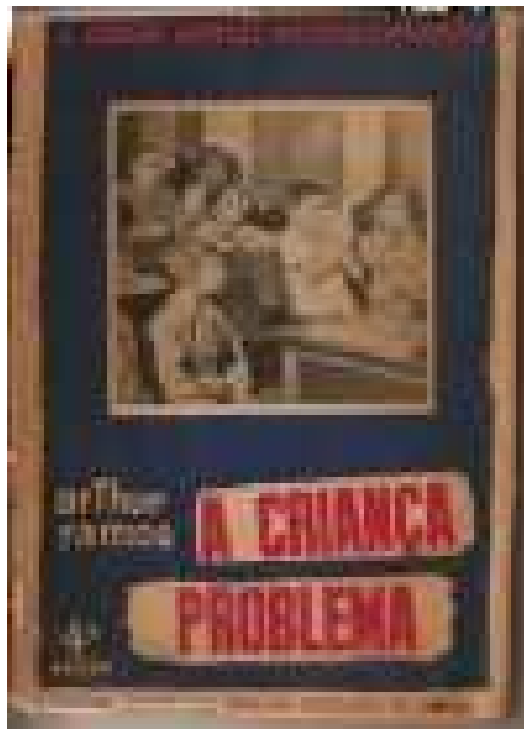


Figura 25 – Capa da 4ª edição do livro *A criança Problema*, de Arthur Ramos.

Fonte: *A criança Problema*, de Arthur Ramos

Nesse sentido, Ramos (1950) considerava o comportamento inadequado que as crianças apresentavam nas escolas como consequência do meio cultural e social em que viviam essas crianças (GARCIA, 2006). Segundo ele,

[...] muitos casos classificados mesmo como atraso mental, são realmente de falsos atrasos [...] as crianças 'caudas de classe' nas Escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas... na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma 'anomalia' moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram 'anormalizadas' pelo meio. Como o homem primitivo cuja 'selvageria' foi uma criação de civilizados também na criança, o conceito de 'anormal' foi antes de tudo, o ponto de vista adulto, a consequência de um enorme sadismo inconsciente de pais e educadores (RAMOS, 1950, apud GARCIA, 2006, p. 6).

Para Patto (1999, p. 66) as publicações que têm no título a expressão “criança problema” são típicas da década de 1930, refletindo as mudanças na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar, pois se, antes, elas eram decifradas com os instrumentos da medicina e da psicologia, que falavam em anormalidades genéticas e orgânicas, nessa concepção (de criança problema), os instrumentos são as categorias conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sóciofamiliar as causas dos desajustes infantis. Dessa forma, ampliou-se o “espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais”.

Refletindo sobre essas mudanças destacadas por Patto (1999) e as contribuições de Ramos (1950), indagamo-nos sobre quais seriam, na concepção de professores primários do Espírito Santo, as causas do fracasso escolar de alunos de escolas primárias. Assim, no intuito de compreender representações de professores primários sobre as causas do fracasso das crianças em leitura e em escrita, abordaremos representações de professores acerca de explicações sobre desempenho e sobre a organização da sala e do trabalho de ensino segundo níveis (idade, aprendizado, etc.).

Essas representações nos remeteram a explicações relacionadas ao mau estado de saúde do aluno (incluindo problemas mentais), à má alimentação, à fragilidade

familiar e à falta de interesse do próprio aluno. Essas explicações foram organizadas em categorias.

- Mau estado de saúde:

O que tenho a dizer da minha turma é o seguinte: quanto ao comportamento é uma turma exemplar. Mas, em se tratando de adiantamento está ainda um pouco atrasada. Quero citar neste ponto o nome [de dois alunos] os quais eu os considero incapazes. Quanto [ao primeiro] eu suponho que seja devido a sua inferioridade mental. [quanto ao segundo que] além de ter um nível mental muito atrasado, falta muito as aulas (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1952, p. 28-29).

Da minha classe noto que: frequência regular, comportamento ótimo, e quanto a aprendizagem, atualmente percorro o método de palavras normais, o que muito aprecio por ter obtido bons resultados, apesar de contar 4 dos meus alunos, que até hoje não aprenderam nada atribuo ser motivado pelo mau estado de saúde (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1952, p.30).

Falou ainda a professora [...] que atribue a dificuldade de seus alunos à deficiência de saúde e ofereceu-se para levar não só os seus alunos mas também os das outras classes ao Centro de Saúde, tendo a diretora recebido esta idéia com muita simpatia elogiando aquele gesto de solidariedade da professora [...] que demonstrou mais uma vez sua dedicação à causa do ensino (GRUPO LISERINA LIRIO, 1951, p. 22).

O certo é que algumas crianças com o estado de saúde precário nada assimilam, concorrendo também para esta a falta de frequência. Em 1952, ao levar os alunos ao Centro de Saúde, a fim de serem examinados e passarem por um Raio X, foi constatado um caso de tuberculose numa aluna, outra encaminhada ao Dr. Antônio Barcelos foi diagnosticado como débil mental. E agora com novos exames de saúde, encontram-se de um modo geral, crianças enfraquecidas, debilitadas (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1959, p. 22).

Tenho um aluno que tudo vê e nada entende. O mesmo tem uma letra encantadora e é analfabeto e já está no 1º ano há três anos. Para este aluno que copia tudo direitinho do quadro, faz os deveres de aritmética certos sem a leitura, queria pedir a D. Madalena que me instrísse como devia ensinar a meninos como neste caso. Acredito que o mesmo tenha qualquer insuficiência mental (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1951, p. 18).

A professora do 2º ano do segundo turno [...] expôs que a turma continua com bom aproveitamento, havendo entretanto três alunos mais atrasados, um dos quais apresenta certa palidez (GRUPO ESCOLAR ESMERINO GONÇALVES, 1959, p. 50).

- Má alimentação

Professora do 2º ano. Frequência regular. Disciplina relativamente boa, apenas alunos são desatenciosos e levados. Estado de saúde: tem alunos que apresentam aparência doentia, o que se pode atribuir a alimentação insuficiente (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1950, p. 11).

A alimentação deficiente é a causa do pouco aproveitamento, bem como a falta de assiduidade motivo pelo qual muitas crianças vivem ocupadas para obterem algum dinheiro (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1957, p. 2)

Minha classe é a do 1º ano misto e consta de 35 alunos sendo 10 repetentes e os demais iniciantes. Estou satisfeita com a minha turma apesar de ter alunos que mostram desinteresse pelo estudo, notando que estes alunos são doentes, com nutrição deficiente (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1953, p. 28).

Não quero dizer com isto, que tenho uma classe homogênea, ao contrário, a maioria é de alunos retardados, acreditando que isto seja ocasionado pela falta de bons alimentos. Tenho uma aluna que completou 9 anos e parece que tem 5 pelo tamanho e modo de falar... noto em uma aluna uma fraqueza orgânica (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1954, p. 35).

- Fragilidade familiar

As professoras [...] regentes das classes do 1º analfabeto relataram que turma tem apresentado bom aproveitamento com exceção de alguns alunos, os quais, de acordo com a enumeração, a diretora atribui a debilidade física e mesmo ambiente da família (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1950, p. 13).

Todas as professoras sabem e têm consciência da responsabilidade que existe em tão grande número de reprovações, mas no nosso Estabelecimento, notamos que a maior parte dos reprovados, dependem da culpa dos pais que não se interessam pelo comparecimento dos seus filhos, pois até se aborrecem quando os professores os estimulam (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1949, p. 9).

A professora [...] com 16 alunos do 1º ano e 22 do 2º ano também reclamou dos resultados das provas dos seus alunos. Estas crianças custam a assimilar o que ensina, atribuindo neste caso às necessidades que eles passam em casa (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1958, p. 17).

- Falta de interesse do aluno

Falou-nos esta professora, ainda sobre o adiantamento de seus alunos. Dentre êstes disse haver 5 ou 6 dos não espera nada por serem alunos que não tem o menor interesse em aprender (GRUPO ELISA PAIVA, 1952, p. 35).

Uma professora relata que dos 33 alunos do 1º ano conseguiu alfabetiza 13 os demais não conseguiu maior aproveitamento devido a falta de colaboração dos pais e interesse dos próprios alunos (ESMERINO GONÇALVES, 1957, p. 36).

Mesmo existindo relato que aborde a responsabilidade da escola nos números de reprovações, o que é um caso isolado, permanece, nas representações acima transcritas, a culpabilização da criança e sua família, ou seja, as causas do fracasso escolar estão situadas nos aspectos extraescolares. Para Garcia (2006), Arthur Ramos buscou defender que o meio social era também responsável pelos “problemas” apresentados pelas crianças, considerando que a família e os educadores faziam parte desse social. Nas justificativas apontadas pelas professoras, percebemos, porém, que, na grande maioria dos casos, o social está sendo compreendido como sinônimo de família.

Nas explicações para o fracasso escolar de escolas primárias capixabas, identificamos o que Patto (1999) destaca, ou seja, que as explicações ficaram circunscritas ao aluno, seja devido ao mau estado de saúde, à má alimentação, à fragilidade familiar ou à falta de interesse do aluno. Essa concepção vai ao encontro da vigência das ideias escolanovistas no discurso educacional, concebendo que a causa principal do fracasso se encontrava no aluno.

Patto (1999) afirma que, no decorrer da década de 1960, a causa principal do fracasso escolar continuaria sendo localizada no aluno; à escola caberia parte da responsabilidade por não se adequar aos alunos de baixa renda. Já na década de 1970, a participação do sistema escolar na produção do fracasso escolar passou a ser investigada “através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola” (PATTO, 1999, p. 152).

No intuito de garantir algum aproveitamento e evitar o fracasso escolar, era comum, no entanto, em escolas primárias capixabas, organizar as classes em níveis, de acordo com o grau de maturidade. Essa divisão era, inclusive, orientada pela DOPP, que convocava diretores e professores na capital para receberem aulas que incluíam a divulgação dos testes ABC, “visando à organização de classes seletivas de alunos iniciantes, segundo o nível de maturidade” (ESPÍRITO SANTO, 1947, p. 157). Durante o ano de 1947, em 34 estabelecimentos, aproximadamente 2680 alunos foram submetidos a esse teste, concebido como vantajoso “por tornar conhecidas as possibilidades do material humano, levar o professor ao ensino adequado à classe, e conseqüentemente, à obtenção de melhor e maior rendimento” (ESPÍRITO SANTO, 1947, p. 157).

Turmas homogêneas, no imaginário das professoras, garantiriam um melhor aproveitamento. De outra forma, existia o receio de não poder “alcançar o êxito necessário, pois [se] a classe [estivesse] heterogênea, dividida em três níveis: os adiantados, médios e os que nada sabem” não teriam aproveitamento (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1950, p. 11). Os testes eram também indicados às professoras quando elas relatavam estar com dificuldade em obter bom desenvolvimento na aprendizagem da leitura e da escrita de alguns alunos, por apresentarem esses testes, de acordo com a diretora, “sugestões interessantes para saber se o aluno tem maturidade para a aprendizagem” (GRUPO ELISA PAIVA, 1954, p. 53).

Observamos, pelos indícios encontrados, que tanto a Secretaria de Educação e Cultura quanto professores primários acreditavam que a divisão das classes poderia contribuir para a obtenção “de melhor e maior rendimento” (ESPÍRITO SANTO, 1947, p. 157). Porém, não é o que demonstra a Ficha de Rendimento Escolar do ano de 1950 do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas, conforme tabela 4.

Tabela 4 – Ficha de rendimento Escolar do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas, 1950.

TURMAS	Nº. DE	Nº. DE	Nº. DE	Nº. DE	Nº. DE
--------	--------	--------	--------	--------	--------

	ALUNOS EM FEVEREIRO	ANALFABETOS RECEBIDOS	ALUNOS EM NOVEMBRO	ALFABETIZADOS	APROVADOS
FORTE	40	25	35	21	31
MÉDIA	38	31	31	26	26
FRACA	35	35	28	10	9

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

De acordo com essa ficha funcionaram, no ano de 1950, no Grupo Escolar Colatina Mascarenhas, três turmas de 1º ano primário, classificadas em forte, média e fraca. Se considerarmos o número de alunos em novembro, cada turma ficaria com a seguinte taxa de aprovação: forte 88,5%, média 83,8% e fraca 32,1%. Dessa forma, a turma classificada como fraca desde o início do ano letivo continuaria “fraca” até o final. Como destaca Souza (2006b), o resultado era de se esperar, pois a reprovação era compatível com o coeficiente intelectual dos alunos. Assim, as turmas classificadas como melhores tinham maiores índices de aprovação, e esses índices decresciam proporcionalmente entre as turmas rotuladas como menos inteligentes.

Nesse sentido, para Tiballi (2008) as várias propostas pensadas para garantir um ensino de qualidade foram, na verdade, propostas discriminadoras, a exemplo dos Testes ABC, de Lourenço Filho, que, ao preverem a classificação dos alunos de acordo com sua competência cognitiva, estabeleciam uma diferenciação que se transformava em desigualdade.

A apropriação dos testes ABC e das leituras sugeridas pela DOPP podem significar que houve, por parte da Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo, iniciativas voltadas a introduzir e divulgar, nas escolas primárias capixabas, determinadas concepções de educação e de leitura que estavam em sintonia com os princípios escolanovistas. Nesse sentido, as reuniões pedagógicas foram estratégias imprescindíveis, pois, por meio delas, era possível subsidiar, orientar, acompanhar e supervisionar o trabalho que estava sendo realizado nas escolas primárias.

8 O ENSINO DA LEITURA EM ESCOLAS PRIMÁRIAS CAPIXABAS

Nos capítulos anteriores, demonstramos que os princípios escolanovistas, de certa forma, fizeram parte da legislação, programas, orientações que normatizaram a escola primária no período pesquisado. No capítulo anterior, verificamos, para o ensino da leitura, uma orientação tímida acerca do método global, pois, nas fontes encontradas, não houve muita menção a esse método. A pesquisa nos forneceu, porém, indícios de um esforço, por parte dos responsáveis pela condução da política educacional, em introduzir princípios condizentes com o movimento da escola nova.

Ainda no capítulo anterior, apontamos estratégias de divulgação de orientações para o ensino da leitura que foram veiculadas pela Secretaria de Educação e Cultura e algumas táticas de apropriação por escolas primárias. Neste capítulo, ancorando-nos em trabalhos que abordam a Cultura Escolar, buscaremos focalizar, com mais detalhes, indícios de práticas de ensino da leitura no contexto de funcionamento interno de escolas primárias. Partimos do pressuposto de que as escolas primárias produzem uma cultura que lhes são singulares, pois, como destaca Viñao Frago (1995), tudo que acontece no interior da escola faz parte da cultura escolar. Segundo esse autor,

la explicación de lãs resistencias a unos câmbios concreto – y no a otros – es doble, pero interrelacionada. Por un lado, hay una explicación institucional y sistémica: las instituciones y sistemas educativos generan, por el paso del tiempo y por su propia dinámica y fuerza internas, unas culturas escolares y unos rasgos y tendencias que, en mayor o menor grado, se imponen a los

protagonistas o actores de la educación (VIÑAO FRAGO, 2002, apud QUADROS, 2009, p. 200).

Dessa forma, Quadros (2009, p. 201) afirma que Viñao Frago propõe a distinção em qualquer reforma educativa de três âmbitos, a saber: o da teoria ou proposta dos especialistas; o da legalidade (norma escrita) e o das práticas, chamando atenção para o fato das apropriações, pois, “no âmbito de dada cultura escolar, as intenções dos especialistas, legisladores ou reformadores tendem a ser reinterpretadas, acomodadas ou adaptadas, o que desvirtua os seus propósitos iniciais”. Nessa perspectiva, abordaremos, neste capítulo, práticas de ensino da leitura destacadas por professores e diretores de escolas primárias capixabas, práticas essas que foram relatadas por esses agentes/sujeitos nas atas de reunião pedagógica.

Nessas atas, um aspecto relacionado ao ensino da leitura que foi mencionado pelas escolas primárias analisadas por nós refere-se à dificuldade que os professores encontravam em ensinar a ler e a escrever. Portanto, não é de hoje que ensinar a ler e escrever vem sendo considerada uma prática de difícil realização, motivo pelo qual muitas professoras evitam trabalhar com as séries iniciais.

No período de 1946 a 1960, as queixas eram diversas: não possuir uma alfabetizadora; estar com dúvidas e lutando com dificuldades no ensino da leitura; dificuldades em alfabetizar; facilidade dos alunos em leitura, mas sem compreensão da mesma; dificuldade dos alunos na aprendizagem da leitura, dificuldade em ensinar em turmas não homogêneas. Algumas queixas relacionavam essas dificuldades ao fato de terem turmas numerosas, às vezes classe com noventa alunos, devido à insuficiência do número de professores (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1951). As dificuldades eram relacionadas ainda à baixa frequência ou ao estado de saúde dos alunos.

Diante das dificuldades enfrentadas, professoras e diretoras faziam usos diversificados para esse ensino no intuito de obter algum “aproveitamento”. A preocupação com os resultados era constante, e “a leitura não deveria ser descuidada”, pois esse ensino é que “garantiria maior número de aprovações”,

selecionando aqueles que entrariam em prova (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1950, p. 14). Nesse sentido, a orientação era para que as professoras se preocupassem principalmente com a leitura e a escrita, não descuidando também do ensino de aritmética, mas deixando a parte de conhecimentos para depois que os alunos já estivessem mais ou menos alfabetizados, isto é, ao fim do 1º semestre, uma vez que, sabendo os alunos ler e escrever, facilmente seriam, depois, encaminhados nos demais conhecimentos (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO 1951, p. 22).

Apesar de a Lei Orgânica para o Ensino Primário (BRASIL, 1946) instituir que o curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderia as disciplinas: leitura e linguagem oral e escrita; iniciação matemática; geografia e história do Brasil; conhecimentos gerais aplicados à vida social; à educação para a saúde e ao trabalho; desenho e trabalhos manuais; canto orfeônico e educação física, o que verificamos de forma preponderante em escolas primárias capixabas, do 1º ao 4º ano do ensino primário, é uma concentração nas disciplinas de leitura, escrita e matemática. Nos discursos das professoras, essas eram as disciplinas que relatavam aproveitamento ou não dos alunos. Dessa forma, a cultura escolar primária não deixava de estar alicerçada nos seguintes pilares: ler, escrever e contar.

Isso pode significar também que as professoras estavam se apropriando do que estava disposto no Plano de Ensino para Grupos Escolares elaborado pela Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Espírito Santo de 1943³⁷, pois, nesse plano, não existia uma programação de disciplinas como a que está disposta na Lei Orgânica, uma vez que a finalidade básica para o 1º ano era o aprendizado da leitura e da escrita e o desenvolvimento da elocução.

A leitura, a escrita e a matemática também eram consideradas matérias fundamentais em São Paulo, sendo os demais programas trabalhados de vez em quando (SOUZA, R.F., 2008, p. 52). A autora defende que essa disposição decorre

³⁷ A análise desse plano foi realizada no capítulo 6 desta dissertação, intitulado “O ensino da leitura no Espírito Santo no período anterior às diretrizes nacionais para o ensino primário”.

do fato de que o mais importante na mentalidade do período era ensinar às crianças a leitura, a escrita e os cálculos. Dessa forma, por que os professores despenderiam tempo com outras lições como canto e desenho? “E como ensinar conteúdos para os quais os professores não tinham formação específica?”.

Nesse sentido, a partir do que diz Souza, R. F. (2008, p. 55) acerca do ensino primário em São Paulo e dos indícios em escolas primárias capixabas, concordamos em que, na prática, ensinar as crianças a ler e escrever “permaneceu como finalidade precípua da escola elementar no século XX e um dos maiores desafios enfrentados pelos professores primários”, pois alguns concebiam a “aprendizagem da leitura e da escrita, instrumentos indispensáveis na luta pela vida” (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1953, p. 28).

Tendo em vista a centralidade da leitura nas práticas de escolas primárias, as professoras eram solicitadas a não se descuidarem dela. Assim, a leitura no quadro (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1950, p. 17) deveria ser realizada diariamente, para que os alunos melhorassem a compreensão e pudessem ler com desembaraço (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1954, p. 35). Além disso, os alunos deveriam ser chamados ao quadro constantemente para realizarem leituras.

A prática de leitura no quadro constituía-se no período inicial desse ensino, pois a cartilha não era entregue logo no início do ensino; só era entregue após ter a criança certa “noção de leitura” (GRUPO ESCOLAR HENRIQUE COUTINHO, 1955, p. 19) e quando o adiantamento da turma permitisse (GRUPO ESCOLAR, ELISA PAIVA, 1951, p. 18). A entrega da cartilha era um momento planejado com festejos, geralmente na ocasião de uma data comemorativa, como o dia das mães, aproveitando-se a presença das mães nessa solene “festa da cartilha” (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1957, p. 5). Algumas vezes, essa festa era oferecida por uma turma mais adiantada, 4º ano, por exemplo, o que causava admiração e interesse naqueles que recebiam a cartilha (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1954, p. 32).

Após o recebimento da cartilha e o estudo nela, os alunos passariam para o primeiro livro, mas só aqueles que estivessem lendo ou quase todos que estivessem lendo bem. No Grupo Escolar Elisa Paiva (1956), por exemplo, em uma turma com 62 alunos, apenas 33 alunos que prestaram o exame estavam lendo o primeiro livro, dividindo, assim, a classe de acordo o nível de leitura no livro usado.

Prática semelhante à Festa da Cartilha foi abordada por Vidal (2001, p. 110), no Distrito Federal, na qual a cartilha só era entregue após o aluno ter aprendido a ler. Após alfabetizados, realizava-se a festa do livro, servindo este como símbolo de distinção para aqueles que recebiam o seu primeiro livro. Nessas festas, a participação de estudantes das diferentes séries se constituía como “reforço aos maiores, incentivo aos pequenos” e como um ritual de “incorporação de estudantes da primeira série ao grupo maior de alunos e alunas”.

A certa noção de leitura, requisitada para ganhar a primeira cartilha, não permaneceria como requisito em certas escolas primárias, pois “ler e compreender” eram o que garantiria saber se os alunos estavam “lendo corretamente”, diferentemente de ler “frases simples, e por bem dizer sem o mínimo de compreensão do que era lido” (GRUPO ESCOLAR ESMERINO GONÇALVES, 1960, p. 29). Portanto não adiantava ter facilidade na leitura, mas não ter facilidade na compreensão (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1949, p. 11). Essa preocupação com o fato de o aluno saber ler, mas não compreender, chama atenção para uma provável concepção de leitura dicotomizada, como algo específico e amplo ao mesmo tempo, como se a leitura fosse apropriação de um código, do domínio das relações entre fonemas e grafemas, ou seja, um processo de decodificação, e a compreensão fosse algo que ultrapassasse esse ato mecânico.

No intuito de garantir um bom desenvolvimento dos alunos em leitura, algumas práticas eram realizadas. Entre essas práticas, era feita a entrega de prêmios àqueles que tivessem maior desembaraço na leitura, e os alunos “nessa animação não [queriam] perder o presente, crescendo daí o entusiasmo da classe” (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1954, p. 35). A divisão da classe em dois partidos também era vista como uma boa estratégia. Dividia-se a classe em adiantados e médios, e aquele grupo que mais se desenvolvesse ganharia um

prêmio (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1951, p. 17). Outra estratégia utilizada para desenvolver a leitura da classe foi a organização de um livro para dar notas todos os dias (ESMERINDO GONÇALVES, 1960, p. 13).

A prática de premiação na escola primária é, para Souza, R.C. (2006) é bastante sugestiva, pois evidencia apropriações contraditórias em relação à Escola Nova e à heterogeneidade de concepções que buscavam dar sustentação à modernização escolar. Em Belo Horizonte, Minas Gerais, enquanto os artigos publicados na *Revista do Ensino*³⁸, órgão oficial do Estado, faziam críticas ao uso de premiação, mesmo as mais simbólicas, afirmando que o maior prêmio a ser obtido pelos escolares devia ser a satisfação pelo trabalho realizado, por outro lado, as legislações escolares defendiam e recomendavam a utilização dos prêmios.

Outras práticas, como exercitar as crianças com leituras suplementares na hora da leitura (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1960, p. 19), contar histórias como “O gato de botas” e “Baratinha” (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1949, p. 8) e realizar campanha de leitura em classe com revistas infantis de literatura sadia e proveitosa e também na biblioteca (ESMERINDO GONÇALVES, 1960, p. 23), foram realizadas em escolas primárias capixabas. Por meio dessas práticas de leitura, buscar-se-ia “desenvolver e sentir o gosto pela leitura”, pois esse era “fator primordial e indispensável” (ESMERINDO GONÇALVES, 1960, p. 23), aproveitando-se as pequenas histórias para ministrar aulas de civildade, palestrando sobre disciplina dos alunos e noção de responsabilidade (ESMERINDO GONÇALVES, 1959, p. 8).

Percebemos nas leituras acima, o incentivo ao hábito de leituras recreativas e a preocupação com a leitura formativa, aquela que atenderia às finalidades moralizantes. No entanto, mesmo aquelas leituras que, aparentemente, dão a ler como recreativas, como as revistas infantis, quando analisadas em seu conteúdo indicam serem também leituras formativas, como a revista *Sesinho*, analisada no capítulo anterior. Além disso, “educar para o desejo de ler, para a apreciação da

³⁸ Souza, R.C.(2006) destaca que essa revista foi um importante instrumento de divulgação das Reformas realizadas no ensino para os professores do Estado de Minas Gerais, possibilitando rastrear os caminhos pelos quais o ideário escolanovista chegava a Minas Gerais.

leitura e para o hábito da leitura recreativa” é, para Klinkle (2003, p. 186), uma proposta mais ousada para o ensino da leitura, concentrada no movimento escolanovista de renovação da educação, que objetivou consolidar propostas de “ensino ativo, de centralidade da criança no processo de ensino, de uma valorização da leitura, do livro como instrumento do trabalho escolar e de habilitar o aluno a aprender por si mesmo, através da prescrição de uma boa leitura”.

A prática de consultar livros na biblioteca ou Clube de Leitura não foi algo muito citado. Provavelmente esses espaços não eram tão numerosos, pois, das escolas primárias pesquisadas por nós, apenas três manifestaram a existência de Clube de leitura ou biblioteca: o Grupo Escolar Liserina Lírio (1957, p. 4), no qual as crianças estavam levando livros emprestados para casa; o Grupo Escolar Colatina Mascarenhas (1952, p. 22), que, ao comprar livros novos para a biblioteca infantil, solicitava às professoras que incentivassem o interesse das crianças para a boa leitura, e o Grupo Escolar Esmerino Gonçalves (1960, p. 15), que possuía a Biblioteca Infantil Nelson Abel de Almeida, a qual, apesar da discordância de uma professora, abriria inclusive aos domingos.

A utilização dos livros em classe, especificamente na aula de leitura, quando feita em livros, deveria ser realizada exigindo-se do aluno “máxima atenção”. Este “deveria acompanhar a leitura com o livro aberto até o final” (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1950, p. 10). Nessa orientação, a leitura oral realizada deveria ser acompanhada pelos alunos de forma silenciosa.

A leitura deveria ser bem preparada, variando entre silenciosa e oral (GRUPO ESCOLAR ESMERINO GONÇALVES, 1959), devendo o valor da leitura silenciosa e da leitura oral ser sentido pelas crianças desde o 1º ano do ensino primário (GRUPO ESCOLAR ESMERINO GONÇALVES, 1959). Ressalvava-se, porém, que a leitura silenciosa deveria ser seguida de questionário oral e às vezes escrito (GRUPO ESCOLAR ESMERINO GONÇALVES, 1956).

Nas práticas acima, professoras demonstraram a importância de se desenvolver a leitura silenciosa, dialogando com os estudos do período que indicavam a leitura

silenciosa “como a mais adaptada às condições físicas e psicológicas dos estudantes, porque respeitava ritmos individuais e gostos particulares” (VIDAL, 2001, p. 114). Para Vidal (2001), na leitura oral verificava-se um atraso entre a emissão da voz e a sua decifração. Por isso, a leitura silenciosa era também incorporada às práticas do ensino da leitura nas escolas primárias, pois ela, por ser mais econômica em movimentos, possibilitava uma leitura de forma mais rápida e a compreensão do seria lido.

No entanto, assim como Vidal (2001) destacou a continuidade de “antigas práticas da leitura oral” no Distrito Federal, nós percebemos também essas práticas no Espírito Santo. Tinham elas como objetivo a correção do vocabulário usado pelos alunos a partir de atividades direcionadas para “ações práticas como procurar palavras pronunciadas erradas” (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1960, p. 18). Uma dessas atividades foi, a instituição da “caixa do erro”, na qual as palavras pronunciadas erradas deveriam ser colocadas, para, posteriormente, serem corrigidas tanto oralmente como por escrito (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1951, p. 20). Outra atividade era voltada para o emprego de vocábulos novos, que seriam aprendidos em forma de ordenação e formação de sentenças (GRUPO ESCOLAR ESMERINO GONÇALVES, 1956).

Indo também ao encontro das atividades acima, a recitação de quadras e poesias curtas, foram relatadas entre os *trabalhos práticos indispensáveis*, desenvolvidos em Língua Vernácula (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1952). Houve uma apropriação simultânea da leitura oral e silenciosa, mas percebemos que esta última necessitava ser verificada, por isso deveria ser interpretada e compreendida por meio de questionário. Assim, por meio das atividades orais, poder-se-ia avaliar a compreensão, a pronúncia e a capacidade leitora.

A realização dos *trabalhos práticos indispensáveis* era solicitada pela diretora e relatada como em desenvolvimento por professoras. Além de recitação, incluíam-se atividades como cópia, ditado, formação, ordenação e correção de sentenças em relação à acentuação e à pontuação (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1952). Atividades similares foram solicitados também em outro grupo escolar. Desse modo,

“ditado como treino e verificação, cópia como exercício útil, caligrafia tendo como objetivo a legibilidade e a velocidade [...] e os exercícios gramaticais” eram os exercícios variados que deveriam ser dados diariamente (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1950, p. 8).

Acerca desses trabalhos práticos relatados, identificamos uma apropriação das orientações da Secretaria de Educação e Cultura, referentes ao Plano de Ensino para Grupos Escolares de 1943, pois nesse programa há prescrição de *trabalhos práticos indispensáveis* a serem desenvolvidos durante o ano todo, como podemos acompanhar abaixo:

Trabalhos práticos indispensáveis (durante o ano todo) cópia, ditado, completamento de sentenças, respostas orais e escritas a questionários, composição de sentenças com palavras dadas, resumos orais de leituras feitas e outros exercícios a critério do professor (ESPÍRITO SANTO, 1943, p. 6).

Trata-se o plano acima de um programa anterior a 1946, ou seja, anterior à reforma do ensino primário proposta pela Lei Orgânica. É interessante destacar que as práticas relatadas pelas professoras demonstram mais indícios de apropriação desse plano do que do Programa Provisório para Escolas Isoladas, que data de 1952, elaborado, portanto, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário. Isso pode ser justificado pelo fato de o programa de 1952 ser destinado a escolas isoladas e de os indícios de práticas de ensino da leitura abordados neste capítulo serem de grupos escolares. As apropriações do plano de 1946 dizem respeito aos trabalhos práticos indispensáveis (ditado, cópia, etc.), a realização da Festa da Cartilha, práticas orais e a inclusão de exercícios de leitura silenciosa seguida de resumos orais ou preenchimento de questionários.

Como já foi destacado por nós, há um silêncio acerca de planos para grupos escolares a partir de 1946. Localizamos apenas um plano para escolas isoladas, de 1952. A apropriação por grupos escolares, no período de 1946 a 1960 de um plano de 1943 nos sugere algumas indagações: Não teria a Secretaria de Educação e Cultura elaborado outro plano, após 1946 para os grupos escolares? Teria sido esse

plano de 1943, em relação a outros, o mais apropriado por professores, sendo uma forma de permanência nas práticas pedagógicas?

8.1 OS MÉTODOS

Conforme já foi abordado anteriormente, as prescrições feitas pela Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo fazem menção ao método global. Como não há referência a contos, acreditamos que esses agentes educacionais não estavam se referindo ao método global de contos, o que é corroborado pelos discursos de professores primários, que não fazem menção ao global de contos. Dentro do método global prescrito, não sabemos ao certo qual unidade estava sendo considerada exatamente nessas prescrições, mas, nesse método, o reconhecimento de palavras ou sentenças inteiras é enfatizado, “e ocasionalmente, pode ser identificado com os métodos da palavração, da sentencição ou das histórias” (MORTATTI, 2004, p. 123).

Entre os próprios defensores do método analítico, existia a discordância do que estavam considerando como “todo”. Para Mortatti (2000a), o todo pode ser a palavra, a sentença ou a historieta. No Programa Provisório para Escolas Isoladas, de 1952, a unidade de partida para o ensino da leitura prescrita foi a sentença, o que nos fornece indícios de que a Secretaria de Educação poderia estar concebendo, nesse programa, a sentença como o “todo” do método analítico.

Há uma distância entre prescrição e apropriação, pois, na prática, as prescrições ganham usos diferenciados. Nesse sentido, diante de estratégias empregadas pela Secretaria de Educação e Cultura para introduzir o método global para o ensino da leitura, notamos certas táticas de apropriação das prescrições pelos professores de escolas primárias. É o que demonstram depoimentos de professoras do Grupo Escolar Elisa Paiva (1958, p. 89), ao relatarem: “Nosso método de ensino é o misto, e por ele temos tido resultados satisfatórios”. Demonstra-o também o depoimento de

uma professora do Grupo Escolar Liserina Lírio (1949, p. 6), que, diante da prescrição do método global, informa usar o método misto conforme a necessidade.

Para Mortatti (2006), o método misto, considerado mais rápido e eficiente, foi uma conciliação entre os métodos analíticos (historieta, sentencição e palavração) e os métodos sintéticos (soletração e silabação). Rabelo (2001, p. 22) afirma que o método misto era baseado principalmente na silabação, pois, ainda no primeiro dia de aula, a análise da palavra era seguida de exercícios de silabação, caracterizando-se por uma “passagem rápida e forçada à análise/síntese. Nesse sentido, não chega a construir um novo método, “pois é um verdadeiro método silábico, apenas partindo de uma etapa global”.

Dessa forma, o método misto relatado pelas professoras do Grupo Escolar Elisa Paiva (1957 p. 77) constitui de um ecletismo entre o analítico e o sintético, iniciado pela sentencição, o que nos permite inferir que, provavelmente, foi uma tática de apropriação das prescrições efetivadas pela Secretaria de Educação e Cultura, uma vez que as professoras estavam de certa forma fazendo usos diversos do que era normatizado. As professoras relataram ainda que buscavam motivar as aulas apresentando várias frases com desenhos, de objetos ou seres cujos nomes tivessem as letras principais da lição. Apresentavam também cartazes com *sentenças* por meio de desenhos, conforme podemos acompanhar na figura 26:

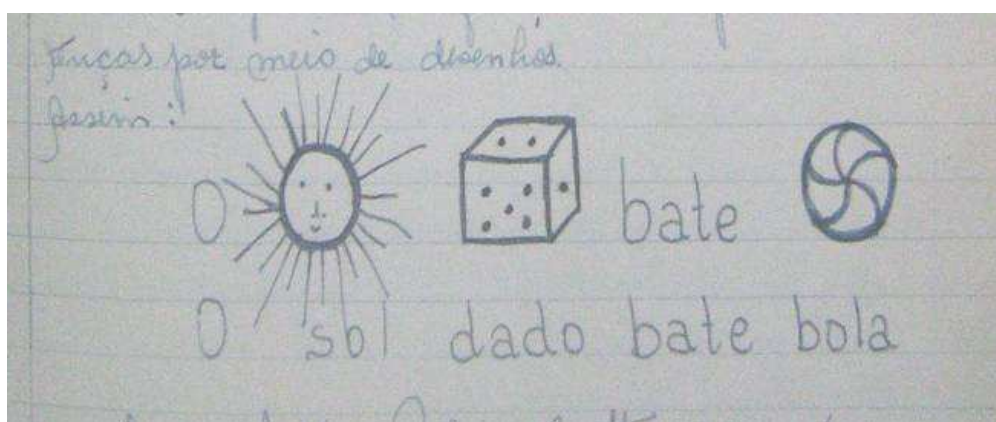


Figura 26 – Sentença por meio de desenho. Grupo Escolar Elisa Paiva, 1957.
Fonte: Ata de reunião pedagógica Grupo Escolar Elisa Paiva.

A utilização de desenhos não foi um recurso utilizado apenas no Grupo Escolar Elisa Paiva. Em outros grupos, algumas vezes, era a diretora que orientava que as aulas fossem administradas pelos desenhos, tornando o ensino mais atrativo (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1957, p. 4). No trecho de ata de reunião pedagógica a seguir, o uso desse recurso é recomendado também para classes do “1º ano de principiantes mal orientados”, pois, para esses alunos, como argumenta a diretora, as aulas devem “ser mais concretas [...] exercitando-os na composição para que se habituem nas experiências necessárias” (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1960, p. 19).

Professoras também viam, nos desenhos, uma estratégia pedagógica. Com “aula de alfabetização com bonitos desenhos”, o interesse dos alunos era notado (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1957, p. 5). Acreditamos que buscavam nos desenhos um recurso para tornar as aulas mais interessantes aos alunos, por isso a busca por “motivar e ilustrar [as aulas] com figuras e desenhos” (GRUPO ESCOLAR ESMERINDO GONÇALVES, 1956, p. 25). Além disso, aulas ilustradas com desenhos “prendem a atenção e estimulam a criança ativando a coordenação motora, despertando o gosto pela arte e para o desenho” (GRUPO ESCOLAR ESMERINDO GONÇALVES, 1959, p. 48).

Em relação ao método ilustrado na figura 26, ele foi referenciado por três professoras daquele grupo escolar, como sendo empregado há anos e sempre conseguindo resultados satisfatórios. Mas outros métodos foram apropriados nesse grupo escolar, como o método das palavras normais, o que pode ser acompanhado no trecho abaixo:

[...] Da minha classe noto que: freqüência regular, comportamento ótimo, e quanto á aprendizagem, atualmente, percorro o método de palavras normais, o que muito aprecio por ter obtido bons resultados, apesar de contar 4 dos meus alunos que até hoje nada aprenderam, atribuo ser motivado pelo mau estado de saúde (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1952).

O método exposto acima é abordado no livro *Práticas Escolares* de Antônio d'Avila, manual que circulou praticamente em todas as escolas primárias analisadas por nós. Essa informação demonstra ser possível que as professoras tenham se baseado nesse manual para o trabalho com o método. De acordo com o manual, o método das palavras normais é o nome dado ao método fonético aperfeiçoado, estudado na Itália por Lambruschini e na Alemanha por Vogel. Consiste ele na apresentação da palavra inteira, escrevendo-se “os sinais de seus elementos particulares primeiro e depois os elementos menores”. O manual orientando que o ensino pelas palavras normais é semelhante ao da mãe ao ensinar o filho a falar, pois “a mãe pronuncia ao filho a palavra inteira [...] repete várias vezes a mesma palavra e vai pouco a pouco marcando as partes menos perceptíveis ou menos percebidas da mesma” (D'AVILA, 1951, p. 194).

O método acima propõe que o ensino da leitura se inicie pela palavra. Portanto, insere-se ele nos métodos de marcha analítica, da palavrção, em que se inicia esse ensino pelas palavras para depois dividi-las em sílabas e letras (MORTATTI, 2004). Geralmente as palavras são apresentadas aos alunos para visualização e memorização, podendo ser acompanhadas ou não de figuras. Tanto a palavrção quanto a sentencição sinalizam para uma apropriação do método analítico diante da estratégia da prescrição do método global pela Secretaria de Educação e Cultura. Provavelmente essa prescrição não tinha caráter de rigor, pois os métodos sintéticos também ocuparam lugar nas práticas enunciadas, o que podemos acompanhar no excerto abaixo:

[...] A minha classe sendo de alunos imaturos, grau inferior e alunos com idade inferior a 7 anos [...] não poderia apresentar bom adiantamento, pois tem apenas 3 meses que dela tomei conta, tendo encontrado todos os alunos analfabetos, sendo que alguns copiavam do quadro, porém sem saber o que. Depois de uma rápida observação, notei que nada conseguiria com o processo da silabação, pois as professoras antecedente adotavam-no e anda conseguiram. Não tendo eu prática para alfabetização recorri ao processo da soletração e com este consegui alfabetizar 10 alunos (GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS, 1951).

Na prática exposta acima, podemos observar que, na classe do 1º ano, a professora anterior adotava a silabação e que a professora substituta, diante de uma classe analfabeta, utilizava como estratégia a utilização do método da soletração. Como o método da soletração era defendido pela extrema simplicidade de seu emprego, não exigindo preparo técnico especial (GRISI, 1951), compreende-se o porquê de sua escolha pela professora, uma vez que ela relatou sua falta de prática em alfabetizar, recorrendo, portanto, ao processo mais simplificado que o da silabação. Dessa forma, nota-se que determinados métodos (nesse caso o da soletração) foram representados pela professora como mais adequados para o ensino da leitura de crianças que eram consideradas analfabetas.

Nos métodos de marcha sintética (soletração e silabação), o ensino da leitura deveria ser iniciado com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. A soletração é o mais antigo dos métodos sintéticos e consiste no ensino do nome das letras antes da leitura de formar sílabas e palavras. Seu aprendizado ocorre pela soletração das letras pelas crianças. A silabação, por outro lado, propõe que o ensino se inicie por meio de uma apresentação progressiva da sílaba com suas respectivas famílias silábicas. Portanto, nos métodos de marcha sintética, somente depois de a criança aprender a reunir letras em sílabas e de conhecer as famílias silábicas é que se ensinava a ler palavras formadas com essas sílabas e letras, para que frases isoladas ou agrupadas pudessem enfim ser lidas (MORTATTI, 2000a).

Em face desses dados, notamos que os professores se apropriavam do que estava prescrito nas orientações oficiais, de diferentes formas. Essas formas são reveladoras de táticas de apropriação de dispositivos legais no que diz respeito ao ensino da leitura e revelam diversas representações dos professores primários com relação a esse ensino. As representações, por outro lado, revelam que havia métodos de ensino da leitura que eram considerados como mais adequados do que outros, revelando ainda como os princípios escolanovistas que fundamentavam

métodos de ensino da leitura foram compreendidos pelos professores primários no Espírito Santo no período de vigência da reforma do ensino primário.

8.2 OS MATERIAIS DESTINADOS AO ENSINO DA LEITURA

Partimos do pressuposto de que a cartilha se configura como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos assim como de concepções de alfabetização e, portanto, de ensino da leitura “cuja permanência se pode observar até os dias atuais” (MORTATTI, 2000b, p. 41). Nessa perspectiva, nós nos apropriaremos dos materiais que circularam em escolas primárias capixabas, indagando-nos acerca das seguintes questões: É possível fazer relação entre os materiais utilizados e os métodos prescritos? Estavam esses materiais de acordo com métodos colocados em prática? Esses livros e cartilhas atendiam às orientações divulgadas no período?

As aprovações dos materiais para o ensino da leitura eram de responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura, que encaminhava às escolas primárias a relação de livros escolares, pois os professores deveriam “usar exclusivamente os livros aprovados pela Secretaria de Educação e Cultura” (ESPÍRITO SANTO, 1947b, p. 24). Assim, elaborava-se uma relação de livros didáticos para uso nas escolas primárias do Estado através de “um estudo e seleção de livros para os diferentes anos de curso, especialmente das cartilhas de acordo com os métodos adotados para iniciação da linguagem” objetivando uma “melhor orientação dos professôres regentes de turmas de 1º ano, na escolha da Cartilha ou Pré-livro” (ESPÍRITO SANTO, 1958, p. 336).

O fato de os professores só poderem utilizar os livros aprovados pela Secretaria de Educação e Cultura indicia uma estratégia de imposição de materiais e de métodos de ensino da leitura tidos como adequados pelos responsáveis pela política

educacional no Espírito Santo. Notamos que havia, no período pesquisado, uma consonância entre o que era prescrito e o que era utilizado, pois encontramos registros de uma escola que declarou que, da nova relação dos livros escolares, faziam “parte os livros adotados no grupo” (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1958, p. 89). Além disso, não encontramos registro de reclamação por parte daquela secretaria acerca dos livros em uso nas escolas primárias, em atas de reunião pedagógica, suporte onde constam os nomes dos materiais que eram encaminhadas para a DOPP.

No Grupo Escolar Elisa Paiva (1958, p. 89), por exemplo, escolheu-se a cartilha que melhor atendia o método utilizado pelos professores. Por isso, de 1954 a 1958, “quanto ao 1º ano [adotaram] a *Cartilha de Bitu*”, uma vez que o método de ensino utilizado pelos professores da escola era “o misto”. Nesse sentido, nos deteremos na *Cartilha de Bitu*, buscando identificar, em sua materialidade o método que a orientava e se esse método estava de acordo com o método relatado por esses professores.

Se o Grupo Escolar Elisa Paiva escolheu a cartilha buscando atender ao método adotado por eles, no Grupo Escolar Colatina Mascarenhas a utilização aconteceu por terem sido recebidos da Secretaria de Educação e Cultura exemplares da *Cartilha de Bitu* que deveriam ser distribuídas aos alunos reconhecidamente pobres. Àqueles alunos com melhores condições financeiras a cartilha seria entregue mediante o pagamento de determinada quantia que deveria ser revertida para a merenda e o caixa escolar.

A edição da *Cartilha de Bitu*, que será analisada é a 6ª edição, 1955. Sua 1ª edição data de 1954. Era publicada pela Companhia Editora Nacional, que produziu até a última edição (78ª), em 1967, 716.525 exemplares. Sobre a autora, Aracy Hildebrand, não localizamos muitas informações. Sabemos apenas que ela era professora e esposa de Rafael Grisi³⁹, com o qual teve quatro filhos: José Henrique de Hildebrand e Grisi, Léo Carlos de Hildebrand e Grisi, Antônio Carlos de

³⁹ Foi Secretário de Educação no Espírito Santo na gestão do governador Jones dos Santos Neves (1951-1954).

Hildebrand e Grisi e Celso Cláudio de Hildebrand (MAGRI, 2009). Além da *Cartilha de Bitu*, publicou também *Meu Livro de Leitura*, que era um livro para ser utilizado após o término da cartilha.

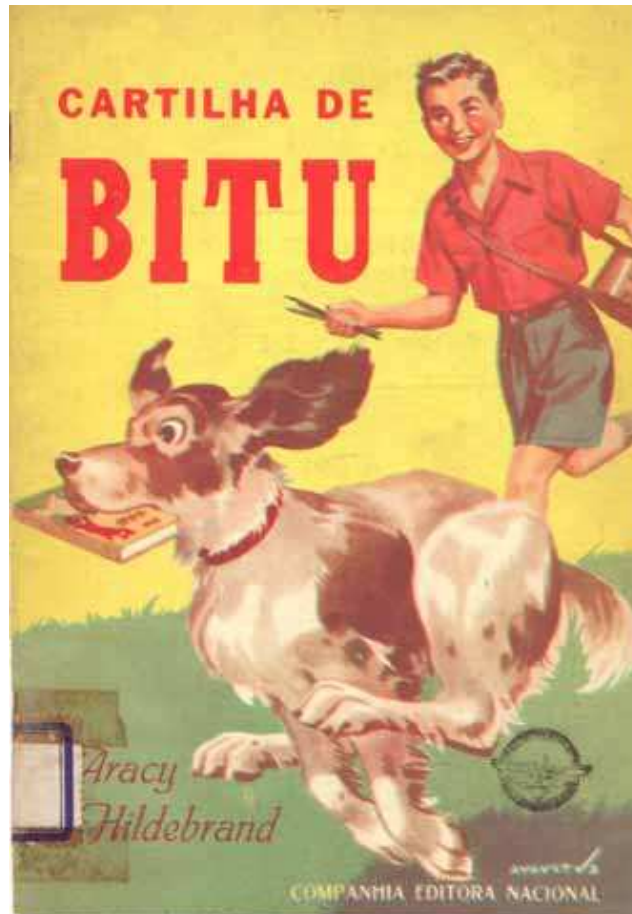


Figura 27 – Capa da *Cartilha de Bitu*, 6ª ed. 1955.

Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

A *Cartilha de Bitu* apresenta, na capa, informações acerca do título, autoria e editora. O título ocupa toda a parte superior da capa e a palavra Bitu aparece em tamanho maior que a palavra cartilha, grafado em letras vermelhas sob uma superfície amarela, destacando-se aos olhos do leitor. No primeiro plano da capa, há a figura de um cachorro correndo com um livro na boca e, no segundo plano, uma criança, um menino, correndo atrás dele. A capa apresenta um menino de pele corada, robusto, fazendo parecer uma criança saudável. Pelas vestimentas, e pelos

objetos culturais em sua mão, os quais fazem parte do universo escolar, sugere-se que ele possa estar indo ou voltando da escola.

Bitu é um menino que vai à escola e que corre livremente pelo campo atrás de um cachorro com um livro na boca. Com esses elementos, a capa parece querer insinuar que Bitu era um menino que ia para escola, correndo livremente e acompanhado de seu cão, o que possibilita a constituição de uma imagem de proximidade da escola com o ritmo de vida da criança fora dessa instituição. Pelas cores presentes no livro carregado pelo cachorro, é possível notar semelhanças com a *Cartilha do Bitu* ou *Meu Primeiro Livro*, dando a ler também que esse era o material utilizado por Bitu.

A *Cartilha do Bitu* está organizada em sessenta e três páginas, nas quais estão distribuídas, em sua maior parte, as lições, que trazem o garoto Bitu como personagem, e, em menor quantidade, nas últimas páginas, instruções aos professores de como utilizar a cartilha. De acordo com a autora, na utilização da cartilha, não era necessário técnica especial, sendo essas instruções apenas algumas orientações para aqueles professores que não tivessem prática suficiente em alfabetização. Tomaremos como exemplo as orientações para a primeira lição de leitura. Na figura 28, temos a primeira lição de leitura da cartilha:

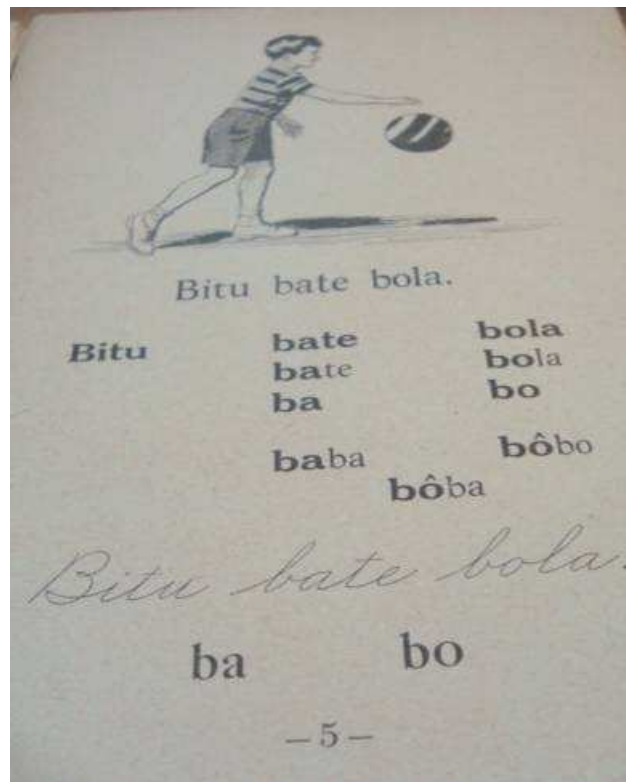


Figura 28 – Primeira lição de leitura da *Cartilha de Bitu*, 6ª ed. 1955, p. 5.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

Nessa primeira lição de leitura, o professor deveria mostrar uma figura de um menino brincando com uma bola e levar uma bola para a classe, perguntando às crianças: “Que está fazendo o menino? Brincando com quê?” Logo após, o professor deveria chamar uma criança e dar a bola para que ela batesse, perguntando então: “Que faz êste menino? – Ele bate bola.” Em seguida, deveria apresentar a gravura de Bitu batendo a bola, destacando: “Há nela um menino. Êle bate bola. Esse menino se chama Bitu. BITU BATE BOLA”. Depois, deveria fazer com que cada aluno repetisse, um de cada vez: “Bitu bate bola”. Feito isso, deveria dizer e escrever no quadro, com letra cursiva “grande e legível”: “Bitu bate bola” (HILDEBRAND, 1955, p. 61). Após solicitar que diversos alunos lessem a frase escrita com letra cursiva, o professor deveria escrever a mesma frase com letra de imprensa e, em seguida, fazer com que os alunos distinguissem as palavras. Para isso, deveria utilizar o seguinte desenho esquemático:

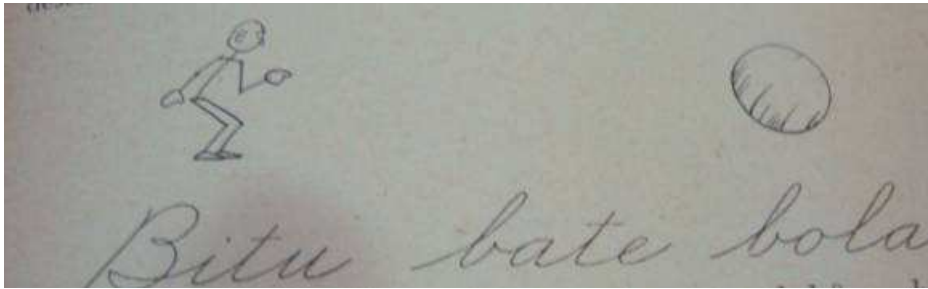


Figura 29 – Desenho esquemático da *Cartilha de Bitu*, 6ª ed. 1955, p. 61.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

A partir desse desenho esquemático, o professor deveria interrogar os alunos, perguntando: “Onde está escrito Bitu? e bola? e bate?” Em seguida, as crianças deveriam mostrar uma das palavras e repetir várias vezes. O professor deveria ainda apagar uma delas e perguntar às crianças qual palavra foi apagada e quais ficaram, escrever a palavra apagada em outro lugar e fazer com que os alunos a lessem (HILDEBRAND, 1955, p. 61). Percebemos que o intuito era fazer com que o aluno aprendesse a ler por meio da associação entre a imagem e a emissão sonora da palavra.

Após esse processo, deveria ser iniciado o trabalho de decomposição das palavras em sílabas, mostrando-se que *bate* começa com *ba* e *bola* começa com *bo* e aplicando-se esse conhecimento aprendido na formação e leitura de outras palavras, como *ba* de *baba* e *bo* de *bôbo*. Essas palavras-chave e sílabas introduzidas poderiam ser reproduzidas em cartolina e ficar exposta permanentemente na parede, “servindo tanto para recordações ocasionais como para indicar as sílabas já estudadas”. Dessa mesma forma, as diversas partes da cartolina seriam preenchidas à medida que as lições fossem sendo trabalhadas. Depois que as primeiras oito lições da cartilha fossem dadas com o auxílio do quadro-negro, o professor poderia entregar as cartilhas aos alunos para estudarem, da mesma forma, as demais lições (HILDEBRAND, 1955, p. 62).

Nessas instruções, identificamos que a autora da cartilha indicou um período preparatório para o ensino da leitura, que deveria ser feito com o auxílio do quadro e sem a cartilha de imediato nas mãos dos alunos. Propunha ela ao professor a

realização de um trabalho com base na participação dos alunos, motivando-os com material concreto, mas, por outro lado, reforçava a repetição das palavras de forma constante, como um auxílio para que elas fossem memorizadas pelos alunos e, portanto, ocorresse a memorização da relação grafema e fonema. Identificamos ainda, nesse período de iniciação, que o objetivo era o conhecimento das “sílabas formadas com as vogais a e o”, por meio da realização de “exercícios com essas sílabas e emprego das mesmas em palavras e frases fáceis” (HILDEBRAND, 1955, p. 60, grifo nosso). Assim, o trabalho com sílabas formadas por essas vogais fariam parte de várias lições, como podemos acompanhar nas lições representadas nas figuras 30 e 31:

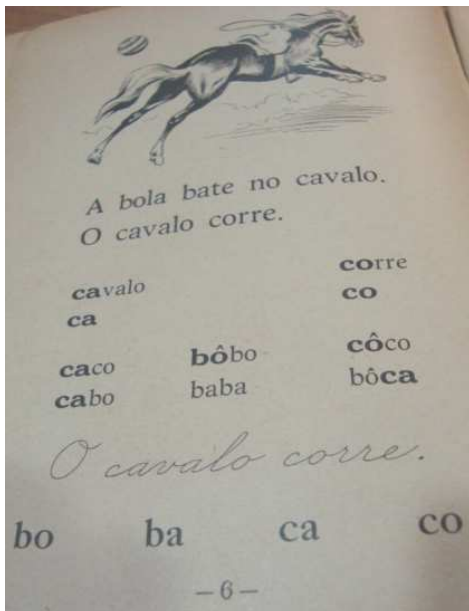


Figura 30 – Lição da *Cartilha de Bitu* 6ª ed. 1955, p. 6.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

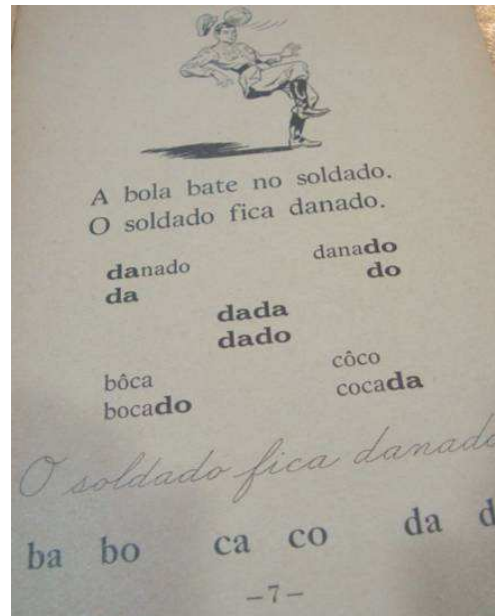


Figura 31 – Lição da *Cartilha de Bitu* 6ª ed. 1955, p. 7.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

Na mesma linha das lições destacadas acima, a autora propunha o desenvolvimento de outras lições para que as vogais a e o aparecessem em outras sílabas, sempre seguindo o mesmo plano das lições acima, ou seja, começariam com uma ou duas frases curtas compostas por sílabas que seriam estudadas; posteriormente, destacar-se-iam as palavras das frases e, em seguida, destacam-se as sílabas das

palavras para que, depois, essas sílabas fossem empregadas em outras palavras. Nas figuras 32 e 33, encontramos a proposta para a revisão das primeiras lições, que tiveram como objetivo o trabalho com sílabas com as vogais a e o:

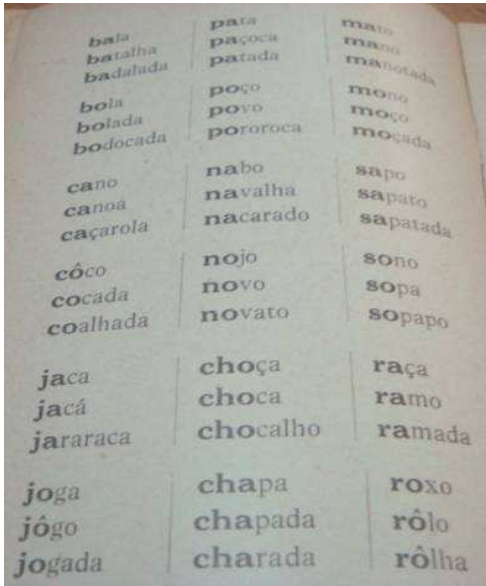


Figura 32: Lição da *Cartilha de Bitu* 6ª ed. 1955, p. 20.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

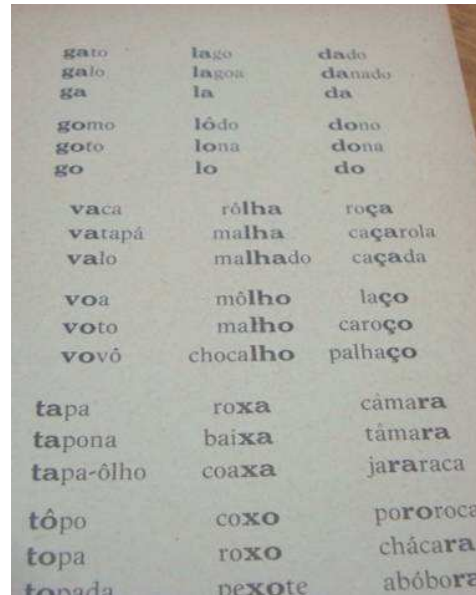


Figura 33: Lição da *Cartilha de Bitu* 6ª ed. 1955, p. 21.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

Nos exercícios de revisão acima, a autora propunha ao professor que escrevesse palavras destacando as sílabas que foram estudadas no decorrer das lições, solicitando aos alunos outras palavras que começassem com as sílabas destacadas. O professor deveria escrever exclusivamente palavras com sílabas já conhecidas ou em estudo. Após essa revisão, iniciar-se-ia o estudo das sílabas formadas com as vogais *i* e *u*, seguidas novamente de revisão, para, em seguida, serem estudadas sílabas formadas com a vogal *e*, como podemos visualizar nas figuras 34 e 35:

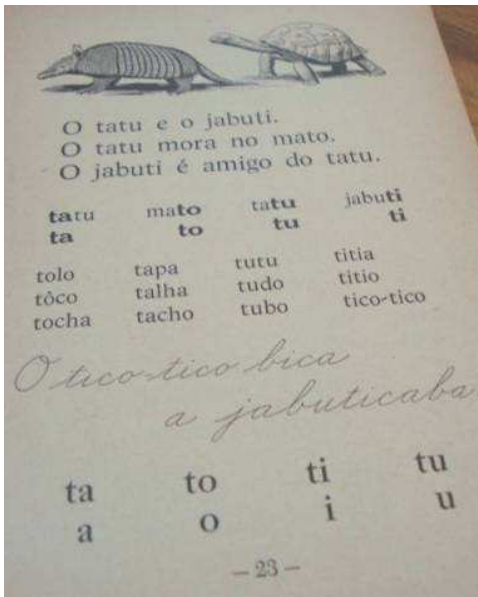


Figura 34 – Lição da *Cartilha de Bitu* 6ª ed. 1955, p. 23. Fonte: Memória de Cartilha (UFRGS).



Figura 35 – Lição da *Cartilha de Bitu* 6ª ed. 1955, p. 31. Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

Por último e após os estudos das lições acima, a autora trabalhou com o que chama de “combinações literais”: sílabas homófonas: sa-ça-ssa, ge-je, xo-cho, entre outras, ou seja, as sílabas que possuem o mesmo som com grafia distinta; os grupos gue-gui, que-qui; os ditongos, hiatos e emprego do til; as vogais seguidas de r, l, m, n s, etc e as consoantes r e l, intercaladas. Na figura 36, podemos acompanhar um dos trabalhos com essas “combinações literais”, realizados por meio de listas de palavras, as quais o aluno deveria memorizar.

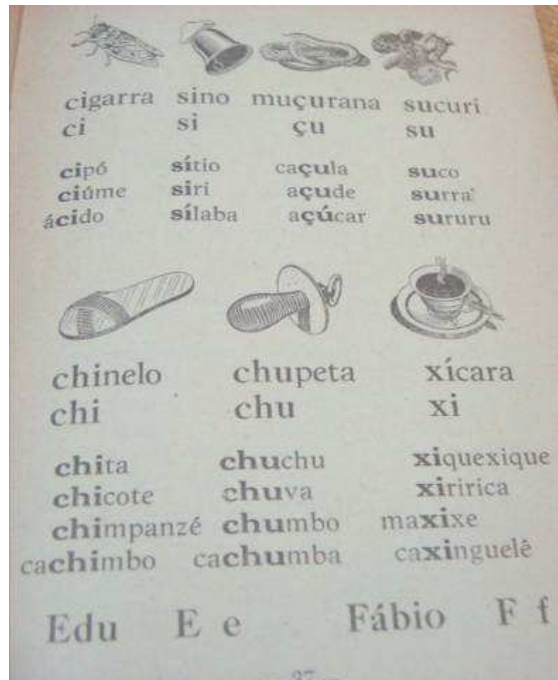


Figura 36 – Desenho esquemático da *Cartilha de Bitu*, 6ª ed. 1955, p. 37.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

A *Cartilha de Bitu* propõe que o professor parta da sentença, passando pela palavra e chegando à sílaba, materializando o método analítico, enfatizando, no entanto, o trabalho com sílabas. Nos métodos analíticos a unidade de análise pode ser a palavra, a frase ou o texto, “baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial” e “procurando romper radicalmente com o princípio da decifração”, de acordo com a “inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil” (FRADE, 2007, p. 26).

Nesse sentido, a cartilha escolhida pelo Grupo Escolar Elisa Paiva atenderia ao método que os professores declararam praticar, pois começa pela sentença, mas enfatiza o trabalho com sílabas, por isso eles creditavam à *Cartilha de Bitu* a obtenção de “ótimos resultados” (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1953, p. 38). Destacamos ainda que, sendo essa cartilha autorizada e encaminhada pela Secretaria de Educação e Cultura, o método que se encontra materializado nela estava, portanto, em consonância com os métodos adotados pelo estado para iniciação da linguagem.

Em 1955, há indícios de que o Grupo Escolar Elisa Paiva adotou também uma outra cartilha, pois a diretora fez a entrega dos livros do 1º ano às respectivas professoras. As professoras haviam adotado o livro *Nosso Brasil*, por terem “achado um livro bom, pois é claro, metódico e bem distribuído” (GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA, 1955, p. 65). Conseguimos localizar apenas o livro *Nosso Brasil* para a 4ª série primária, por isso não fará parte do trabalho a análise deste material. Destacamos que os livros *Nosso Brasil* de 1ª à 3ª série primária eram de autoria de Hildebrando de Lima, e toda a série era uma publicação da Companhia Editora Nacional. O livro para a 1ª série primária era intitulado de leitura intermediária, noções de civismo e brasilidade. Por outro lado, o livro para a 4ª série primária era escrito em colaboração com o autor Luiz Amaral Wagner, partindo de textos que abordam os estados de “São Paulo, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Baía, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão, Pará e Amazonas” (LIMA, 1941, p. 1).

Acreditamos que a coexistência da utilização de ambos os materiais, *Cartilha de Bitu* e *Nosso Brasil*, se justifica pelo fato de ser o segundo um tipo de livro indicado para leitura intermediária, ou seja, para utilização após o trabalho com a cartilha, quando a parte do ensino inicial da leitura “fosse vencida”. Temos indícios de que a *Cartilha de Bitu* foi adotada aproximadamente por quatro anos no Grupo Escolar Elisa Paiva. Em segundo lugar em tempo de adoção por escola primária está o livro *Infância Brasileira*. De acordo com os registros do Grupo Escolar Liserina Lírio (dentro do limite temporal desta pesquisa), esse livro foi adotado por eles de 1958 a 1960. Analisaremos o livro *Infância Brasileira* publicado em 1956, não constando sua edição. O livro era publicado pela Editora Nacional.

O livro *Infância Brasileira* tem como autor, Ariosto Espinheira, educador ligado ao movimento da Escola Nova e também autor de Rádio e educação (1934), programa destinado ao público infantil, que divulgava, por meio da narrativas de viagens, apresentar um Brasil desconhecido para as crianças. Essas narrativas incluíam noções de história, geografia, folclore e costumes do povo brasileiro (COSTA, 1999). Espinheira foi autor também da coleção de livros *Viagem através do Brasil*.

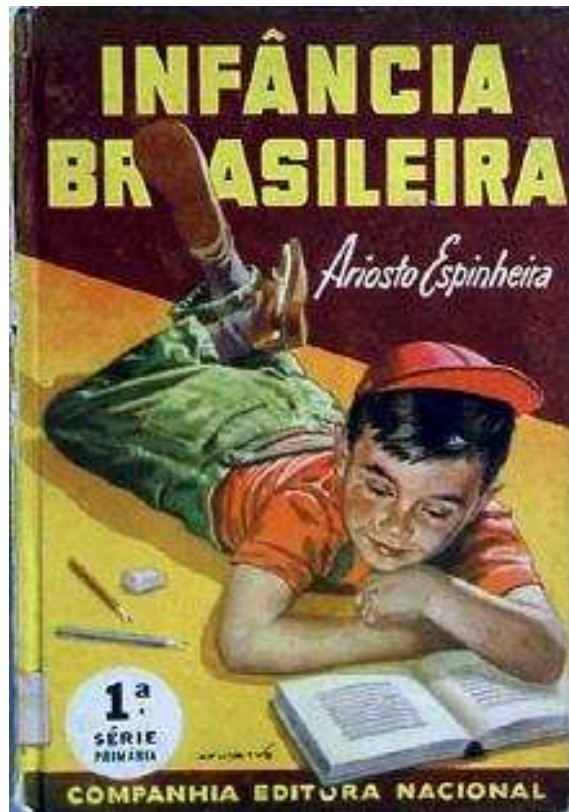


Figura 37 – Capa da Cartilha de Infância Brasileira, 1956.
 Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

O livro *Infância Brasileira* apresenta, na capa, as informações verbais restritas ao título, autoria, editora e série a que se destina. O título, em letras amarelas, ocupa toda a parte horizontal superior da capa, disposta sobre um fundo marrom que contribui para destacá-lo, sendo as maiores letras presentes na capa. A cor do título se destaca também com a superfície amarela que realça aos olhos do leitor, na qual está deitada uma criança, um menino. As únicas letras diferentes são as do nome do autor, criando um efeito de aproximação do enunciador com o enunciatário.

A criança está deitada em uma base amarela, que, pelo que tudo indica, é o chão, pois há um fundo marrom que aparenta ser uma parede. As cores estão em contraste e dão ao leitor a impressão de claridade e obscuridade. Nesse espaço, desses dois planos dividem-se “dois mundos”: aquele em que se encontra o menino que lê, a editora, a série destinada, e o outro destinado ao título e ao autor. A criança deitada é um menino que está debruçado sobre um livro aberto. Seus braços

e pernas cruzadas dão um ar de despojamento. Sua pele clara e corada, lábios rosados, braços fortes são estratégias do material para fazer parecer uma criança sadia, robusta. Ele veste uma calça verde, sapato marrom, blusa e boné na tonalidade vermelha, que recebe uma luminosidade que atrai o nosso olhar. Assim, na base estática amarela, a criança demonstra um sutil movimento, pois suas roupas apresentam dobras que, juntamente com a posição dos braços e pernas e a posição do boné, nos dão a ler um ligeiro movimento desse menino.

O menino apoiado sobre as mãos tem o seu olhar direcionado para o livro branco, que, sobre a base amarela, também ganha destaque, além de receber uma luz que invade o espaço. Assim, a ilustração da capa insinua uma relação de prazer do menino com o livro. O olhar do menino acompanha a leitura, que, pela expressão do rosto dele, indica ser silenciosa. A sua posição sobre o livro demonstra uma atitude observadora: a leve inclinação da cabeça e a expressão em seu rosto reforçam um estado contemplativo em relação ao que está sendo lido. Na capa, encontramos ainda a iconicidade de objetos culturais que fazem parte do universo escolar, como lápis e borracha, que estão à direita do menino, além do livro, fazendo crer na veracidade deste mundo ao qual este menino pertence.

A criança, ao ocupar um lugar de destaque na capa, parafraseia com o título do livro *Infância Brasileira*, reiterando o discurso da capa, pois o tema da criança que ocupa o papel central no processo educativo é enunciada. A figuratividade utilizada pelo enunciador dá concretude ao discurso pedagógico em voga no período de produção desse material, o discurso escolanovista. Estabelece ela, portanto, um diálogo com o contexto em que a Escola Nova ocupou um papel de destaque, pois, no período compreendido entre 1920 e 1960, predominou o ideário escolanovista, “determinando a configuração do campo pedagógico, as políticas educacionais, a profissionalização dos educadores e o engendramento de práticas educativas” (SOUZA, R. F., 2009, p. 169). E um dos grandes temas deste ideário foi justamente o “puercentrismo”, ou seja, a criança no centro do processo educativo.

A figuratividade do livro e a expressão contemplativa e silenciosa da criança foram recursos utilizados pelo enunciador para reiterar o discurso escolanovista, uma vez

que nesse discurso, o aluno deveria se apropriar de um volume sempre crescente de leitura, sendo a leitura silenciosa indicada, pois ela “habilitaria leitores e leitoras a concentrarem seus pensamentos sobre o conteúdo que liam”, além de corresponder aos anseios de uma sociedade moderna por “rapidez, eficiência e individualidade” (VIDAL, 2001, p.98).

O livro representa ainda, nesse discurso, o papel de símbolo de distinção para essa criança que o está lendo, pois, no tempo instalado por essa narrativa, o livro era símbolo de distinção, sendo ele entregue à criança após período preparatório da leitura e da escrita, geralmente por meio de uma festividade. Portanto, a criança da capa não representa toda e qualquer criança, mas uma criança que domina a leitura e a escrita ou seus rudimentos, o que é reiterado no canto inferior do livro, a direita da criança, pela indicação destacada dentro de um círculo branco: “1ª série primária”.

Faziam parte dessa coleção, e de mesma autoria, os livros para a 2ª, a 3ª e a 4ª série primária, abordando conteúdos instrutivos de ciência, geografia, história, entre outros. No livro que será analisado, as suas cento e setenta e duas páginas estão distribuídas em conhecimentos gerais de Linguagem, História do Brasil, Geografia, Ciências Naturais e Matemática. Os conteúdos de Linguagem são abordados até a página oitenta e sete e são introduzidos por textos que narram histórias do dia a dia de um menino chamado Paulo. São histórias que tratam de assuntos como convivência, saúde, comportamento, bons modos, respeito, Brasil (datas, símbolos e vultos nacionais), higiene, religião e festas cristãs.

O autor busca, por meio da leitura, estimular o cultivo de bons hábitos de moral, civismo e bom comportamento social, numa concepção de leitura que a vê como instrumento de atitudes recomendáveis socialmente, como se a leitura fosse preenchida de virtudes que deveriam ser transpostas para a vida, o que caracteriza uma leitura entendida como veículo de difusão de ideias moralizantes (FALCÃO et al., 2008).

É interessante destacar que características semelhantes foram identificadas por nós ao analisarmos um dos livros de leitura da série graduada de Puiggari-Barreto,

publicada em 1937, de autoria dos professores Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto. Essa série segue um estilo de livro de leitura que traz no corpo assuntos de cunho moral, poesia, história do dia a dia das crianças na família e na escola e, também, alguns textos de história falando dos feitos patrióticos e dos heróis brasileiros.

Apesar de o livro *Infância Brasileira* não se intitular livro de leitura, ele assemelha-se aos livros do tipo série graduada, como os de Puiggari-Barreto, pois as séries graduadas de leitura constituíram um estilo próprio de livro de leitura que teve o intuito de atender a uma forma específica de ensino da leitura, ou seja, a leitura corrente, representando, assim, uma concepção de leitura e de livro didático preocupada com a leitura prazerosa, que fosse despertar nas crianças o gosto pelo ato de ler, contemplando o ensino da leitura e de condutas morais e cívicas.

Segundo Souza (1996, p.196), “na escola, todas as oportunidades deveriam ser aproveitadas ao máximo para instruir e educar. Na literatura, na poesia, nas ciências, na ginástica, na música, em tudo se podia extrair uma lição de moral, uma lição de civilidade”. Portanto, a proposta dos autores representa uma concepção de leitura preocupada com a leitura prazerosa, que deveria ser permeada de lições veiculadoras de normas de comportamento e civismo, criando modelos de pessoas que deveriam ser imitados e incorporados pelas crianças. Podemos acompanhar, nas figuras 38 e 39, um dos textos do livro *Infância Brasileira*:

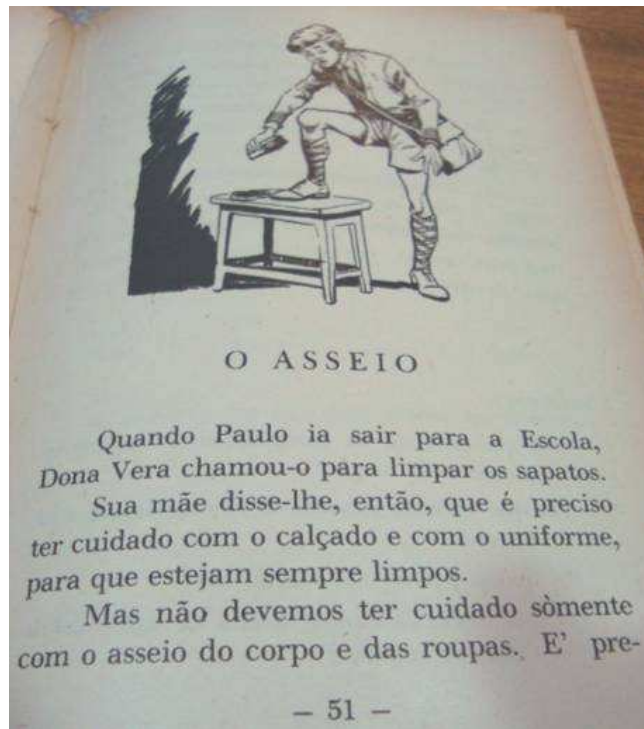


Figura 38 – Texto “O asseio”, do livro *Infância Brasileira*, 1956, p. 51.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

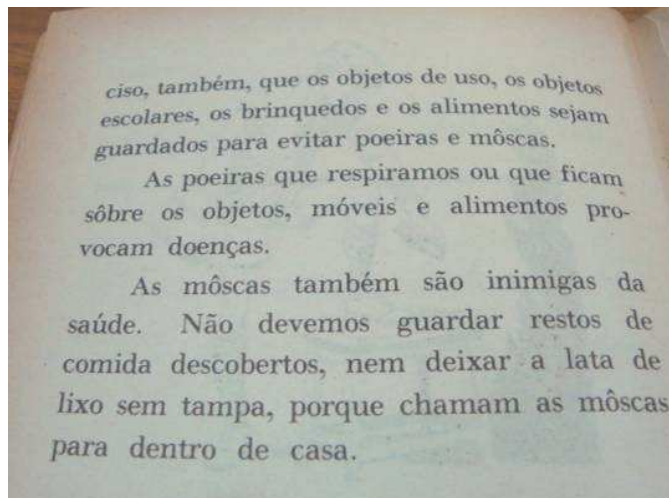


Figura 39 – Continuação do Texto “O asseio”, do livro *Infância Brasileira*, 1956, p. 52.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

No texto acima, podemos identificar indícios de uma concepção de leitura como instrumento para veiculação de normas de condutas morais e cívicas. Após todos os textos do conteúdo de Linguagem, o autor propunha a realização de um questionário. Para o texto acima, foram propostas as seguintes questões: Por que

devemos ter cuidado com a limpeza do calçado e da roupa? Por que devemos guardar os objetos de uso e os alimentos? Por que as poeiras fazem mal? Por que devemos tampar a lata de lixo e cobrir os restos de comida?

Além da realização de um questionário, o autor também propunha, para todos os textos do conteúdo de Linguagem, uma atividade de leitura silenciosa e um ditado. Para o texto “O asseio”, destacado acima, propunha-se o seguinte trecho para leitura silenciosa e um posterior ditado:

A posição do corpo influi na saúde. Devemos ter o cuidado de ficar de pé e sentar corretamente. Quando escrevemos, lemos ou comemos, não devemos curvar as costas, nem abaixar os ombros. Quando deitamos, o corpo deverá ficar esticado, sem esforço (ESPINHEIRA, 1956, p. 53).

O autor de *Infância Brasileira* introduziu no livro atividades relacionadas à leitura silenciosa, reveladoras de uma apropriação do discurso escolanovista, que considerava essa modalidade de leitura como uma leitura inteligente e indicada por valorizar o conteúdo e não a forma (VIDAL; SILVA, 2002). Por outro lado, e ao mesmo tempo, propôs atividades de ditado, que em nada “rompiam com uma cultura fortemente oralizada e com práticas associadas à oralidade como os exercícios de memória e memorização: figuras do atraso” (VIDAL; SILVA, 2002, p. 10).

Após a realização de atividades relacionadas diretamente com o texto, o autor passou para o trabalho com os conteúdos, que intitulou por Noções Gramaticais. Nesse livro foram abordados os seguintes conteúdos: alfabeto, letras maiúsculas e minúsculas; vogais; Consoantes; pontuação; acentuação; sílaba; nomes próprios e comuns; separação de sílaba; classificação das sílabas; encontro Vocálico; encontro consonantal; consoantes dobradas; masculino e feminino; singular e plural; aumentativo e diminutivo; antônimo.

O conteúdo “classificação de sílabas” foi o assunto escolhido para trabalhar na lição “O asseio”, sendo trabalhados, porém, apenas os monossílabos e os dissílabos. Para a explicação do assunto, o autor não utilizou palavras retiradas do texto, não usando, portanto, o texto como pretexto para esse ensino. Cabe destacar que todas

as demais atividades propostas não exploraram palavras do texto, e sim outras selecionadas pelo autor. Assim, para explicar os monossílabos, utilizou como exemplo as palavras: pai, mãe, um, lar, dor, côr, três e mar; para os dissílabos, usou como exemplo: capa, olhos, nariz, doce, mesa, pele, livro e galo. Para sistematizar o que foi explicado, o autor propôs um exercício com uma lista de palavras para que o aluno marcasse com uma cruz os monossílabos e riscasse os dissílabos.

Além da atividade de leitura silenciosa, houve também a proposta de leitura oral, sugerindo uma lista de palavras. Dando sequência às lições acima, foi proposta, na página 54, a leitura das seguintes palavras: milho, alho, trapalhão, barulho, bilhete, bilhar, ninho, junho, pinho, manhã, amanhecer, calcanhar. Pela lista proposta, podemos perceber claramente que a intenção era ensinar a pronúncia de palavras com os sons formados pelos dígrafos nh e lh. Fechando o ciclo de atividades acima, podemos observar, na figura 40, as duas últimas atividades da lição “O asseio”:

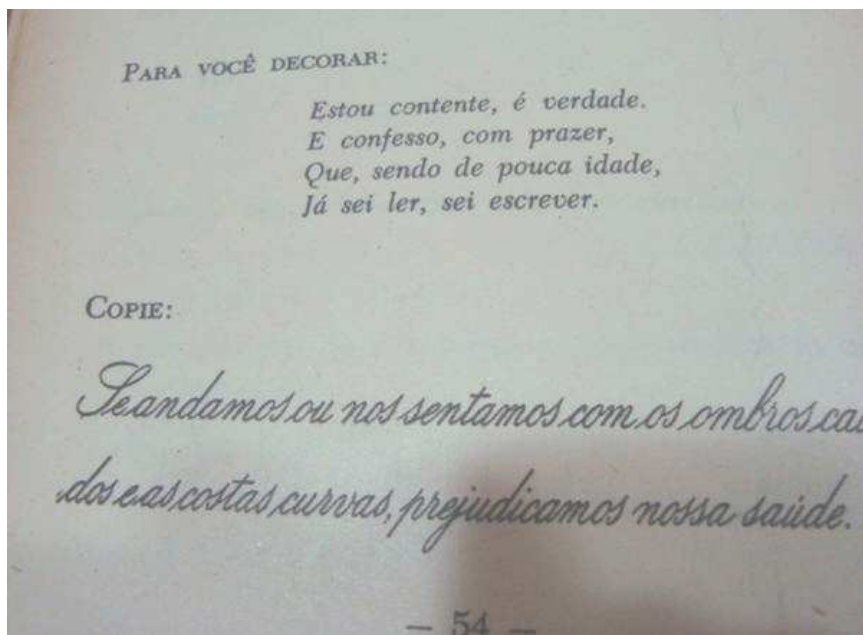


Figura 40 – Atividades do livro *Infância Brasileira*, 1956, p. 54.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

Nessas últimas atividades, a intenção era desenvolver a leitura para a prática de decoração de um trecho, e desenvolver a escrita, por meio de cópia, ensinando a letra cursiva. A partir das atividades propostas, identificamos que elas buscavam

levar os alunos a decorar e memorizar conteúdos (Noções gramaticais) e relações entre sons e letras e letras e sons. Pelas características do material acreditamos que esse era um livro de leitura ser utilizado após o trabalho com a cartilha.

As últimas páginas do livro, da página oitenta e oito em diante, são destinadas ao trabalho com conteúdos de História do Brasil, Geografia, Ciências Naturais e Matemática, contemplando entre outros os seguintes conhecimentos: estações do ano; o corpo humano; os órgãos dos sentidos; os animais; as plantas; as terras e as águas; o sol, as estrelas e a lua; noções de tamanho, quantidade, localização, unidade e quantidade; aprendendo a contar; formação dos números; unidades e dezenas; adição e soma.

Diferentemente do livro *Infância Brasileira*, de que há indícios de usos pelo Grupo Escolar Liserina Lírio (1958, p. 8), localizamos referência a outros materiais destinados ao ensino da leitura que deveriam ser adotados, como a *Cartilha Sodré* e o livro da mesma coleção Sodré *Primeiras lições úteis*, devendo o primeiro ser entregue na classe dos alunos principiantes, e o segundo na classe dos mais adiantados. As turmas deveriam receber as cartilhas na data de comemoração da colonização do Solo Espiritossantense (GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO, 1955, p. 38). Outro livro citado como material a ser escolhido pelo grupo escolar foi o livro *Criança Brasileira*. As capas dos referidos materiais estão nas figuras 41, 42 e 43:



Figura 41 – Capa de *Primeiras Lições Úteis*, 34 ed. 1949.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).



Figura 42 – Capa da *Cartilha Sodrê* 219 ed. 1954.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).



Figura 43 – Capa do livro *Criança Brasileira*, 32 ed. 1955.
Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

A *Cartilha Sodrê* e *Primeiras Lições Úteis* são de autoria de Benedicta Stahl Sodré e foram publicados pela editora Companhia Editora Nacional. Já o livro *Criança*

Brasileira é da autoria de Theobaldo Miranda Santos, e foi publicado pela editora Agir, como os materiais acima são referenciados pelo Grupo Escolar Liserina Lírio como materiais que seriam adotados, não indiciando que tinham sido adotados e, portanto, utilizados pelos professores, eles não serão analisados, uma vez que estamos focalizando materiais para o ensino da leitura que foram apropriados por escolas primárias capixabas.

Por outro lado, localizamos outros indícios de apropriação de materiais para o ensino da leitura, como usos da Cartilha *Vamos Estudar?* pelo Grupo Escolar Henrique Coutinho (1955, p. 19). As professoras relataram estarem satisfeitas com a cartilha. Como era “boa” estavam “obtendo bons resultados com ela”. Analisaremos a 206ª edição da cartilha *Vamos Estudar?*, de 1962, por não termos localizado uma edição anterior. A cartilha, publicada pela editora Agir é de autoria de Theobaldo Miranda Santos.

Theobaldo Miranda Santos esteve ligado ao movimento da pedagogia católica e exerceu o magistério em cursos secundários, Escolas Normais e Faculdades, na maior parte situados no Rio de Janeiro. Exerceu também o cargo de Diretor de Departamento de Educação Técnico Profissional e de Diretor Geral do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Rio de Janeiro. Suas obras foram publicadas aproximadamente por três décadas, sendo publicações que variavam entre livros didáticos de Geografia, História, Língua Portuguesa, livros de leitura, contos e poesias para o ensino primário, ginásial e colegial, além de literatura voltada para a formação de professores (ALMEIDA, 2008).

a escola de massa e a alfabetização imprescindíveis para a modernização da sociedade.

Nesse sentido, toda a figuratividade presente na capa parafraseia com o título, representando o nacionalismo expressivo, seja nas composições cromáticas utilizadas seja na figuratividade apresentada pelo mapa do Brasil. Percebe-se, assim, que “o enunciador ao utilizar a figuratividade produz uma ilusão referencial da realidade e dá credibilidade ao discurso” (GOBETTI 2004, p. 142).

Na página de rosto, a cartilha traz informações que possam causar efeito de credibilidade ao material, informando que o autor é um professor catedrático do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e que a cartilha possui uso autorizado pelo Ministério da / Educação e Cultura. Registro n.º 2 523 / 1962. Além disso, o autor informa ao professor que essa é uma cartilha para a aprendizagem simultânea da leitura e da escrita. Na página seguinte, explica ao professor que adota um método simples e prático, mas que não era novo nem original. A cartilha utiliza os sons onomatopaicos para o ensino da leitura, pois “essa técnica se ajusta admiravelmente à estrutura fonética da língua portuguesa” (SANTOS, 1962).

O autor informa ainda ao professor que o que há de novo na cartilha é a disposição das letras, sílabas e palavras, “bem como a organização dos exercícios, visando uma aprendizagem rápida e simultânea da leitura e da escrita”. Por meio da técnica utilizada pela cartilha, era declarado ao professor que seria fácil despertar o interesse das crianças pela aprendizagem da leitura e da escrita, não se necessitando, portanto, no emprego desta cartilha, de orientações metodológicas minuciosas (SANTOS, 1962).

A cartilha encontra-se dividida em duas partes. A primeira parte se inicia com a apresentação das vogais. Cada uma das vogais está relacionada a um desenho que inicie com a vogal correspondente, como podemos observar na figura 45:

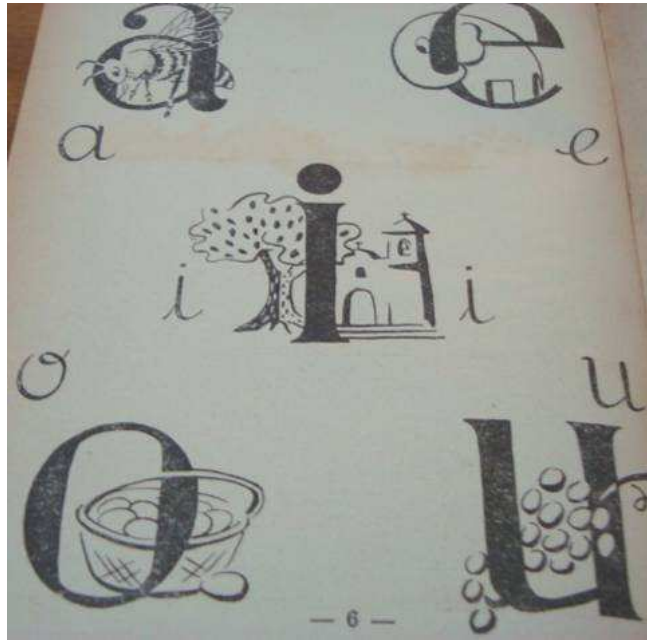


Figura 45 – Apresentação das vogais. Cartilha *Vamos estudar?* 206 ed. 1962, p. 6. Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

Como lição para o estudo da apresentação acima, o autor propôs um quadro com vogais e encontros vocálicos. Em seguida, uma atividade de cópia dessas vogais e encontros em letra cursiva. Dessa forma, pretendia-se que os alunos, por meio da cópia e da memorização, decorassem as letras representadas pelas vogais e os sons representados por elas, como se fossem uma correspondência biunívoca⁴⁰.

A partir da segunda lição, iniciou-se o ensino das consoantes, usando como recursos onomatopaicos, ou seja, por meio de palavras que imitassem o som natural da coisa significada, como podemos observar na 3ª lição, figura 46:

⁴⁰ Correspondência biunívoca é aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções (LEMLE, 2007), como se cada letra do alfabeto correspondesse a um som e cada som correspondesse a uma letra.

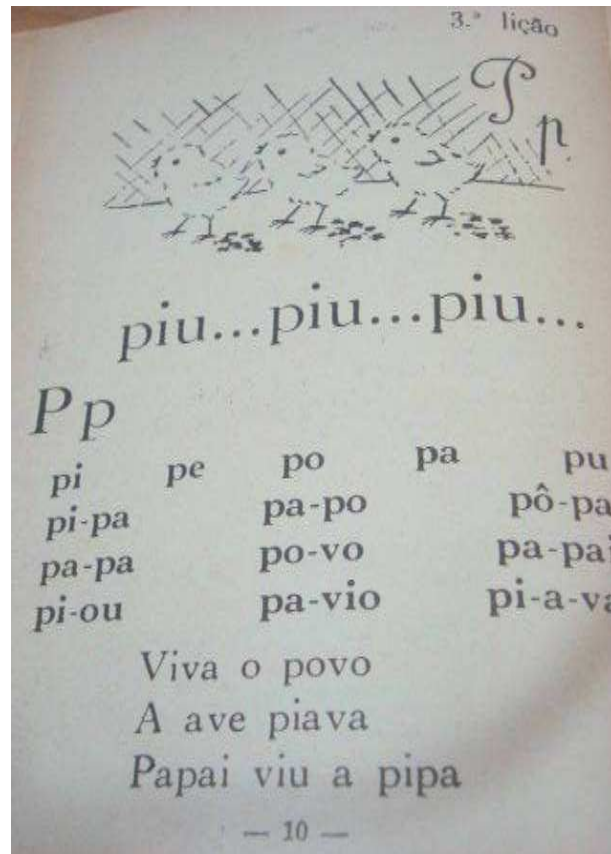


Figura 46 – 3ª lição da Cartilha *Vamos estudar?* 206 ed. 1962, p. 10.
 Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

Na lição acima, os sons que imitam o pintinho piando foram motivos para introduzir o trabalho com a consoante *P*, apresentando-se em seguida a junção dessa com as vogais para a formação de sílabas, sílabas separadas por hífen formando palavras e, por último, sentenças curtas que contivessem palavras com sílabas já estudadas. Nesse caso, as sílabas compostas pela letra *V*, que tinham sido estudadas na 2º lição do livro, nas páginas 8 e 9. Para sistematização da lição, sentenças e cópia, como podemos observar na página 11 da cartilha, figura 47:

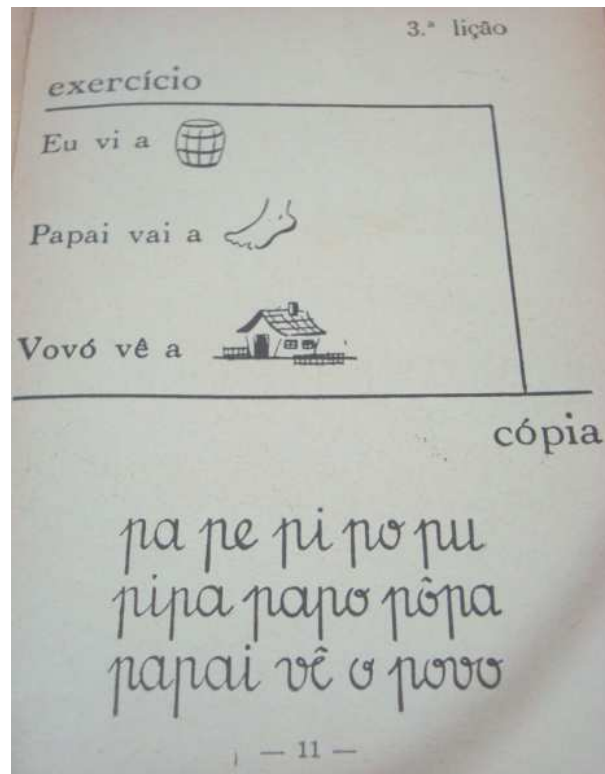


Figura 47 – Continuação da 3ª lição da Cartilha *Vamos estudar?* 206. ed. 1962, p. 11.
 Fonte: Memória da Cartilha (UFRGS).

Seguindo a mesma proposta para a 3ª lição que foi destacada nas imagens acima, o autor da cartilha prosseguiu no trabalho com as demais letras: *D, T, B, L, F, M, N, J, C, R, Ç, S, Z*, depois iniciou o trabalho com as consoantes apresentando outros sons nas palavras como *L* com som de *U*, som nasalizado por *M*, sons dígrafos e outros, encerrando a primeira parte.

De acordo com a proposta apresentada na primeira parte da cartilha e na segunda parte, identificamos que esse material estava dividido em ensino inicial da leitura (primeira parte) e dentro da perspectiva que o orientava, digamos, para a aprendizagem da técnica da leitura e da escrita e para o trabalho com a leitura intermediária (segunda parte), a qual seria desenvolvida por meio de textos somente depois de vencidas as dificuldades iniciais. Portanto, um material que já contemplava o livro de leitura intermediária.

A segunda parte da cartilha possui sete textos com atividades para completar letras que estão faltando, completar frases e formar palavras. Os textos abordam temas relacionados à obediência, educação, comportamento ideal, estudo, brinquedos, buscando a maioria dos temas, como ocorria no livro *Infância Brasileira* analisado anteriormente, estimular, por meio da leitura, o cultivo de bons hábitos de moral e bom comportamento social, dentro de uma concepção de leitura que ensine atitudes socialmente recomendáveis.

O Grupo Escolar Henrique Coutinho não havia feito declaração de estar adotando algum método para o ensino da leitura, mas, diante do método prescrito na cartilha *Vamos Estudar?*, esse grupo colocou em prática, no período em que utilizou essa cartilha, o método sintético. Corroborá para isso o fato de que a Secretaria de Educação e Cultura também tivesse autorizado cartilhas que materializassem o método sintético para o ensino da leitura.

Pelas características da proposta da cartilha, acreditamos que ela materialize o método sintético fônico, pois, de acordo com (FRADE, 2007) esse método se caracteriza por iniciar o ensino pela forma e sons das vogais, passando pelo ensino das consoantes, para, posteriormente, formar sílabas e palavras. Frade (2007) destaca ainda que há variações do método fônico que utilizam variadas formas de apresentar os sons, como na cartilha *Vamos Estudar?* que os apresenta por meio de sons onomatopaicos.

O último indício de utilização de materiais para o ensino da leitura é do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas (1954, p. 38). Nesse grupo, foram entregues 25 exemplares da *Cartilha Moderna*, considerada uma cartilha “um tanto dispendiosa” por uma professora dessa escola. Analisaremos a 22ª edição da *Cartilha Moderna* que foi publicada em 1971; porém, sua primeira edição data 1948, sendo publicada pela Editora Globo. Sobre a autora, Yolanda Betim Paes Leme de Krueel, sabemos apenas que foi professora em classes do 1º ano e que essa cartilha é resultado do trabalho que desenvolvia com suas turmas.



Figura 48 – *Cartilha Moderna*. 22 ed. 1971.

Fonte: Acervo pessoal da professora Jael Clair de Oliveira.

A capa e todo o livro possuem um formato moderno em vista das demais cartilhas analisadas, pois está em formato de bloco, o que parafraseia com o título da cartilha. Possui uma cor verde com os textos visuais em preto, sendo o título da cartilha apresentado em letras que se destacam dos demais textos, ocupando praticamente toda a parte superior da cartilha. Na parte inferior da cartilha, a frase com pouco destaque, “Foi assim que eu aprendi a ler”, o nome da autora e da editora. No centro, está localizada a imagem de uma criança, uma menina de pele branca e bem vestida.

A criança encontra-se em um espaço representado por uma sala de aula no centro da capa. Assim, a imagem está no centro da capa, da mesma forma que a criança está no centro do processo educativo, parafraseando com o título, pois, na concepção moderna de educação, a criança ocupa o papel central. Completando a imagem da sala de aula, temos, ao fundo, um silabário, como se esse fosse o quadro. Essa figuratividade foi uma estratégia do enunciador para apresentar aos olhos do leitor pistas acerca do método inscrito na cartilha. Dessa forma, a frase

localizada abaixo da figura: "Foi assim que eu aprendi a ler" complementa o texto verbal, sendo mais um recurso utilizado para dar credibilidade ao discurso.

Alguns textos são apresentados na cartilha antes de começar as lições. Há dois prefácios. Um é do Dr. Paulo Maranhão (Chefe do 3.º D.E), que afirma não fazer elogios a cartilhas, mas essa tinha um valor experimental, pois foi "construída de maneira viva e atraente, passo a passo, na própria sala de aula"; assim as suas páginas foram escritas e lidas pelas crianças. O outro é da diretora Eulalia Santos Tavares, do Colégio Rodrigues Alves, mesmo colégio em que atuava a autora, reafirmando a origem prática da cartilha, que contou com a prática das aulas de outras professoras (KRUEL, 1971, p. 5).

Outro texto é a apresentação da cartilha, feita pela própria autora. Esta relata que, ao compor a cartilha, não teve a ideia de publicá-la, mas que, obtendo bons resultados e impulsionada pelas colegas, resolveu apresentar a *Cartilha Moderna*. Adotando o método da palavração, apresenta ela vinte e oito palavras que considera serem relativamente fáceis para o desenho, além de conterem a maior quantidade de sons dentro do menor número de palavras. Esse era "o principal objetivo da Cartilha Moderna" (KRUEL, 1971, p. 7). Na figura 49, as 28 palavras-tipo:

As palavras-tipo são em número, apenas, de 28:

1 — menina	8 — casa	15 — rato	22 — Brasil
2 — menino	9 — janela	16 — cenoura	23 — árvore
3 — sapato	10 — telhado	17 — girafa	24 — quadro
4 — bota	11 — escada	18 — palhaço	25 — passarinho
5 — uva	12 — chave	19 — zêbra	26 — cigarra
6 — mamãe	13 — galinha	20 — peixe	27 — fogueira
7 — leque	14 — gema	21 — bandeira	28 — flor

Figura 49 – Palavras-tipo. *Cartilha Moderna*, 22 ed. 1971, p. 7.
Fonte: Acervo pessoal da professora Jael Clair de Oliveira.

A autora orienta que as professoras busquem historietas variadas que contenham as palavras-tipo para introduzi-las, mas adverte que a ordem das palavras na figura acima deve ser respeitada. Exemplificando o trabalho com a palavra-tipo *menina*, sugere que, após ter o professor contado uma história que contemplasse essa palavra, o mesmo deveria desenhar no quadro negro a figura de uma menina, apresentando figuras, gravuras e cartazes “para exercício de associação e para alegrarem o ambiente da classe”. Somente após bem conhecida essa primeira palavra, é que o professor poderia passar para a próxima (KRUEL, 1971, p. 8). Na figura 50, a gravura da cartilha para o trabalho com a palavra-tipo *menina* e *menino*:



Figura 50 – Palavras-tipo menino e menina. *Cartilha Moderna*, 22. ed. 1971, p. 11.
Fonte: Acervo pessoal da professora Jael Clair de Oliveira.

Para a concretização do ensino da leitura as sílabas das palavras-tipo deveriam ser apresentadas em cartões, sugerindo a autora que se construíssem mapas de pano para que os cartões fossem pendurados, como silabários. Assim, os alunos reordenariam e sintetizariam novamente as palavras aprendidas, e esse mesmo

percurso deveria ser feito com as vinte e oito palavras-tipo sugeridas na cartilha, em ordem crescente de dificuldades ortográficas. Após a apresentação de algumas palavras-tipo, seria apresentado um vocabulário com palavras que contivessem as sílabas trabalhadas e exercícios como os expostos nas figuras 51 e 52:



Figura 51 – Exercício da *Cartilha Moderna*, 22. ed. 1971, p. 16. Fonte: Acervo pessoal da professora Jael Clair de Oliveira.

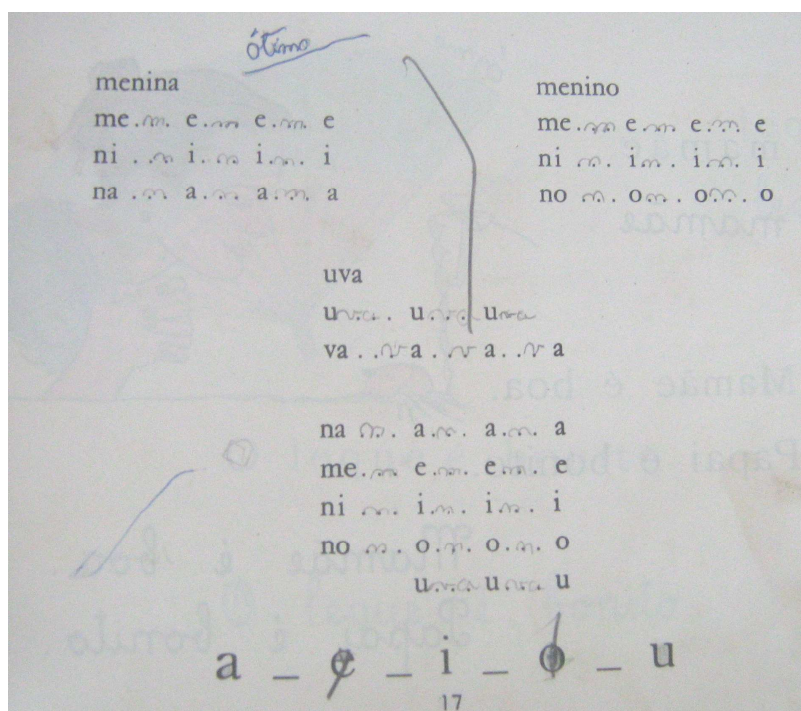


Figura 52 – Exercício da *Cartilha Moderna*, 22 ed. 1971, p. 17. Fonte: Acervo pessoal da professora Jael Clair de Oliveira.

Os exercícios acima se repetem ao longo da cartilha, introduzindo-se ainda exercícios de desenhar de acordo com a palavra que estava escrita, cópia de sentenças e cópia de sílabas. O objetivo é o mesmo dos exercícios expostos acima, ou seja, conferir se o aluno memorizou as palavras-tipo ensinadas, utilizando o processo ideográfico, no qual as crianças deveriam associar a palavra ao desenho e vice-versa, além da memorização por meio de cópias, que também eram motivos para o ensino da escrita.

O método concretizado na cartilha é o da palavração (analítico). Frade (2007, p. 26) afirma que, nesse método, geralmente se apresentam as palavras em agrupamentos e “os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica”. Destaca ela ainda que, nesse processo, as palavras podem vir acompanhadas de figuras, objetivando a garantia da memorização. Na *Cartilha Moderna* se propõe ao professor que parta da palavra para a sílaba, mas não da sílaba para a letra, enfatizando a utilização de sílabas em cartões. Na escola que adotou essa cartilha, encontramos relatos da utilização da soletração e da silabação (marcha sintética), podendo a cartilha também ter atendido ao método da silabação, por fazer uma passagem da palavra à sílaba, com ênfase em silabários.

Nos materiais para o ensino da leitura que circularam em escolas primárias capixabas identificamos que esses materiais contemplaram diferentes abordagens ao ensino da leitura, de métodos sintéticos a analíticos; portanto, materializam métodos que sustentaram práticas de professores. Esses métodos representam ainda as abordagens autorizadas pela Secretaria de Educação e Cultura, visto que os materiais eram selecionados por eles. Como já destacado por nós o INEP, por meio do Boletim número 42, *Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*, não prescreveu método específico, deixando uma abertura para a apropriação de métodos tanto de marcha analítica quanto sintética, apesar de insinuar que o ensino da leitura deveria iniciar por meio de sentenças.

Os defensores do movimento escolanovista, por sua vez, defendiam a proposta de um ensino da leitura que iniciasse pela marcha analítica. Nesse sentido, agentes

educacionais capixabas se apropriaram, em termos, do que propunha o movimento de renovação da educação, coexistindo práticas contraditórias a esse movimento. Assim, novas propostas e “velhas” propostas caminharam lado a lado sem que houvesse uma ruptura de modelos para o ensino da leitura.

As abordagens e a concepção de leitura presentificadas nesses materiais dialogam com estudos da linguagem que, naquele momento histórico, a concebiam com base na abordagem empirista-behaviorista, uma vez que a leitura é vista como um ato de decodificação, uma técnica a ser ensinada e aprendida por meio de exercícios de associação e imitação. Dentro dessa abordagem, a aprendizagem, e, portanto, a leitura, é concebida como aquisição ou modificação do comportamento, ou seja, a leitura é aprendida por meio de estímulos, num processo em que as crianças são levadas a repetir, aprendendo pelo hábito e pela imitação de um modelo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi nosso objetivo investigar o ensino da leitura na escola primária capixaba no contexto da primeira reforma do ensino primário de iniciativa do Governo Federal, implementada pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946). O intuito foi o de conhecer usos e apropriações das orientações para o ensino da leitura a partir dessa reforma pela escola primária capixaba, no período de 1946 a 1960. Buscamos, assim, problematizar a relação entre os discursos pedagógicos instituídos pelos responsáveis pela condução das políticas educacionais e a forma de apropriação desses discursos por professores da escola primária capixaba.

As fontes, depositárias de discursos, expressaram estratégias e táticas de apropriações que configuraram a cultura escolar primária no período pesquisado. Nesse sentido, a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946), que buscou expressar a consolidação de um plano nacional para o ensino primário, foi apropriada na íntegra pelo estado do Espírito Santo, por meio do Decreto-Lei n.º 16.490, de 11 de março de 1947. Isso não quer dizer que o estado assumiu o compromisso do que estava previsto na lei nacional, pois, na prática, houve, por parte do Espírito Santo, pelo menos no aspecto que diz respeito à duração do curso primário, usos distintos do que previa essa lei, uma vez que permitiu a coexistência de ensino primário elementar com duração de quatro anos e de três anos (em escolas singulares localizadas na zona rural).

Alguns princípios presentes nessa lei foram, porém, apropriados pelos responsáveis pela condução da política educacional capixaba, como a Lei nº. 549, de 7 de dezembro de 1951, que buscou organizar a carreira do professorado e instituiu a “gratificação de magistério”, correspondente a serviço efetivamente prestado e inversamente proporcional ao grau de urbanização e conforto dos ambientes do exercício magisterial (ESPÍRITO SANTO, 1958). Ainda em atendimento aos princípios presentes na Lei Orgânica do Ensino Primário, o estado reorganizou e regulamentou os serviços da Secretaria de Educação e Cultura, criando a Divisão de

Orientação e Pesquisas Pedagógicas – DOPP, que, por diferenciadas estratégias, buscou fazer circular algumas normatizações no intuito de instaurar determinadas práticas pedagógicas. As mudanças efetivadas na Secretaria de Educação e Cultura buscavam dar a esse órgão uma base científica condizente com o discurso da educação renovada.

Esse discurso da educação renovada tinha ainda como princípios o pragmatismo, ensino laico, gratuito, coeducação, método ativo de ensino, em que a aprendizagem aconteceria a partir das experiências do próprio educando. No período de 1946 a 1960, localizamos, em escolas primárias capixabas, práticas pontuais que dizem respeito a um ensino ativo, pois, das dimensões do escolanovismo discursadas nas práticas de professores, a que foi mais expressiva se refere à apropriação da importância de se despertar o interesse das crianças. Por outro lado, temos poucos indícios da apropriação das demais dimensões desse movimento, tendo as professoras mencionando, de forma dispersa, a utilização de jogos, ensino englobado, não aplicação de castigos, aulas ao ar livre, aulas mais concretas, ornamentação das classes para torná-las mais atraentes para os alunos. Raras também foram as referências à implementação de instituições escolares, sendo citados escassamente clubes de leitura, farmácia escolar, caixa escolar e Associação de Pais e Mestres.

Na maior parte, ocorreu uma preocupação em seguir o programa, a ênfase nas disciplinas de leitura e matemática, à referência à prática de ditado e cópia, à realização de práticas cívico-escolares, uma vez que foi constante a menção por escolas primárias das festas cívicas e comemorações de datas nacionais e estaduais. Há relato da existência de classes divididas por sexo, como no Grupo Escolar Colatina Mascarenhas, que tinha classe “masculina e classe feminina” (1952, p. 22), ao passo que o movimento da escola nova defendia a coeducação. Dessa forma, eram práticas que se aproximavam do modelo de educação tradicional, criticado por esse movimento. Por isso, concordamos com Souza (2008) que afirma:

O mais provável é que os professores tenham moldado suas práticas em conformidade com cultura escolar sedimentada ao longo do tempo,

incorporando seletivamente elementos novos considerados mais exequíveis, interessantes ou adequados aos alunos e valendo-se da apropriação de vários modelos em circulação, fossem aqueles aprendidos na Escola Normal ou nos manuais didáticos, fossem aqueles veiculados pelos órgãos da administração do ensino ou corroborados pela prática nas salas de aula (SOUZA, 2008, p. 85).

Mesmo assim, houve tentativa, da parte do estado de introduzir e divulgar em escolas primárias capixabas determinadas concepções de educação e de leitura que estavam em sintonia com os princípios escolanovistas, pois leituras e métodos foram sugeridos tendo em vista esses princípios. As reuniões pedagógicas foram uma estratégia utilizada para divulgar e instaurar práticas pedagógicas de acordo com essas concepções.

Em relação ao ensino da leitura, não houve uma apropriação da leitura enquanto disciplina, como previa a Lei Orgânica, preferindo os agentes educacionais a permanência da disciplina Língua Vernácula, como em programas de ensino anteriores, o programa de 1943 (ESPÍRITO SANTO, 1943) e o programa de 1936 (ESPÍRITO SANTO 1936). Além disso, os indícios sinalizaram para práticas alicerçadas nos pilares ler, escrever e contar, uma vez que as demais disciplinas previstas para o ensino primário foram raramente referenciadas nas práticas discursadas.

Acerca do método para o ensino da leitura, houve, no período pesquisado, liberdade para adoção de métodos para esse ensino defendida tanto pelos responsáveis pela condução da política nacional para o ensino primário (BRASIL, 1949) quanto pelos responsáveis pela condução da política estadual, que, apesar de indicarem e sugerirem leituras que abordassem o método global de ensino (analítico), indicado por ser mais favorável às conquistas da ciência pedagógica moderna, permitiu a circulação de cartilhas que materializavam métodos de marcha sintética.

As práticas retratadas por professores primários demonstram táticas de apropriação de métodos analíticos e sintéticos para o ensino da leitura. Demonstram ainda que os professores reconheciam a importância de se desenvolver a leitura silenciosa, concebida por escolanovistas como a mais apta às condições físicas e psicológicas

dos estudantes, sem abandonar, contudo, a ênfase na leitura oral, o que estava em sintonia com o discurso do INEP, presentificado no Boletim número 42, *Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*, que punha na leitura oral a sua preferência. Em sintonia também com esse programa, estava a prática de um período preparatório para o ensino da leitura que antecederesse o ensino da técnica da leitura propriamente dita.

Souza (2008) afirma que algumas práticas se sedimentaram com o tempo, constituindo a identidade peculiar da escola primária, como as filas, o hino nacional e o ditado. Acrescentamos a essas práticas algumas práticas de ensino da leitura que também podem ter sido sedimentadas, pois, com maior ou menor intensidade, muitas dessas práticas são atuais, conferindo o caráter histórico às práticas de ensino da leitura que hoje fazem parte do cotidiano de várias escolas por nós vivenciado. Nesse sentido, a história do ensino da leitura, dada a ler nesta dissertação, sugere que somos herdeiros de uma cultura escolar que deve ser o contexto da reflexão e avaliação do que tem se constituído esse ensino no Espírito Santo.

Assim, apesar de hoje vivermos outro momento histórico, marcado por variados estudos sobre a linguagem que buscam romper com concepções que já deram sinais de esgotamento, ainda convivemos com práticas e materiais que continuam a adotar as mesmas concepções de décadas atrás, continuando ou retornando “apenas travestidos de novo” (MORTATTI, 2006, p.15). É o que conhecemos por permanências.

10 FONTES DOCUMENTAIS E REFERÊNCIAS

FONTES DOCUMENTAIS

ARQUIVOS E BIBLIOTECAS CONSULTADOS

- Arquivo da Assembleia Legislativa.
- Arquivo das Escolas Extintas da Secretaria de Educação de Estado.
- Arquivo pessoal da professora Elinete Antunes do Nascimento.
- Arquivo pessoal da professora Jael Clair de Oliveira.
- Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.
- Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira – Faculdade de Educação (FAE) – UFMG.
- Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo.
- Centro de Informação e Biblioteca da Educação – INEP – MEC.
- Centro de Documentação e Memória (CEDOC) - Faculdade de Educação (FAE) – UFMG.
- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) – Fundação Getúlio Vargas (FGV).
- Memórias de Cartilhas – Biblioteca Setorial de Educação – UFRGS.

Bilhetes

ROSINHA peço a você..., Cachoeirinha do Putiri, Serra-ES, s.d.

Cartilhas

ESPINHEIRA, Ariosto. **Infância Brasileira**: para a primeira série primária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

HIDEBRAND, Aracy. **Cartilha de Bitu**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

KRUEL, Yolanda Betim Paes Leme de. **Cartilha Moderna**. 22. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.

LIMA, Hildebrando. **Nosso Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Vamos Estudar?** 206. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1962.

SODRÉ, Benedicta Stahl. **Primeiras Lições Úteis**. 34. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

_____. **Cartilha Sodré**. 219. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

Revista infantil

SESINHO. n. 60, 1952.

SESINHO. n. 72, 1953.

SESINHO. n. 75, 1954.

Documentos internos de escolas primárias

ESCOLA SINGULAR CACHOEIRINHA DO PUTIRI. **Registro escolar**. Serra-ES, 1952.

GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS. **Ata de reuniões pedagógicas.** Vitória-ES, 1949-1954.

GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS. **Ofício nº 60/56 encaminhado ao Secretário de Educação.** Vitória, 13 dezembro de 1956.

GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS. **Fichas de verificação do Rendimento Escolar das turmas de 1º ano,** 1946-1960.

GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA. **Ata de reuniões pedagógicas.** Conceição do Castelo-ES, 1949-1959.

GRUPO ESCOLAR HENRIQUE COUTINHO. **Ata de reuniões pedagógicas.** Iúna-ES, 1949-1959.

GRUPO ESCOLAR JENNY COUTINHO. **Fichas de Verificação do Rendimento Escolar das turmas de 1º ano.** Vitória-ES , 1951-1958.

GRUPO ESCOLAR JENNY COUTINHO. **Classificação dos alunos do 1º ano.** Vitória-ES, maio de 1957.

GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO. **Ata de reuniões pedagógicas.** Vitória-ES, 1948-1956.

GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO. **Ata de reuniões pedagógicas.** Vitória-ES, 1957-1972.

GRUPO ESCOLAR PROFESSOR ESMERINO GONÇALVES. **Ata de reuniões pedagógicas.** Colatina-ES, 1952-1963.

GRUPO ESCOLAR PROFESSOR ESMERINO GONÇALVES. **Registro de protocolos.** Colatina-ES, 1959.

Documentos do ministério da educação

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Organização do Ensino Primário e Normal:** Estado do Espírito Santo. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Publicação n.15, 1941.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Leitura e linguagem no Curso Primário:** sugestões para organização e desenvolvimento de programas. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Publicação n.42, 1949.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Organização do Ensino Primário e Normal:** Estado do Espírito Santo. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Publicação n.57, 1951.

Documentos da secretaria de educação

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Instrução. **Programmas de ensino para Grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas.** Vitória, 1927.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação e Saúde Pública. **Programmas de Ensino para grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas.** Vitória, 1936.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Secretaria de Educação e Cultura. Plano de Ensino para Grupos Escolares.** Vitória, 1943.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão do Ensino Primário e Pré-Primário. **Programa provisório de ensino para as escolas isoladas.** Vitória, 1952.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas. **Ofício n.º 53-00325**. Vitória, 1953.

Entrevista

SONEGHETTI, Eliset Nascimento (2009). **Alfabetização**. Entrevista concedida a Elis Beatriz de Lima Falcão, Serra-ES, 2 maio 2009.

Legislação

BRASIL. Decreto-Lei n.º. 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%200580-1938%20inep.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.529 de 2 de Janeiro de 1946. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Primário. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.) **Leis de reforma da educação no Brasil**: Império e República. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 144 p. + 2 CD-ROM – (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto-Lei n.º 16.490 de 11 de março de 1947. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Primário. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado em sua sessão ordinária de 1947, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg em 14 de agosto de 1947**. Vitória: [s.n], 1947.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto-Lei n.º 16 471, de 24 de fevereiro de 1947a. Reorganiza a Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado em sua sessão ordinária de 1947, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg em 14 de agosto de 1947**. Vitória: [s.n], 1947.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto-Lei n.º 16.481, de 1º de março de 1947b. Regulamento da Secretaria de Educação e Cultura. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado em sua sessão ordinária de 1947, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg em 14 de agosto de 1947.** Vitória: [s.n], 1947.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei n.º 549, de 7 de dezembro de 1951. Disponível em <www.leisestaduias.gov.br>. Acesso em 10 jan. 2010.

Materiais destinados à leitura dos professores

D'AVILA, Antônio. **Práticas Escolares.** 1º vol. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1951.

D'AVILA, Antônio. **Práticas Escolares.** 2º vol. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1954.

FONSECA, Anita. **O Livro de Lili – Método global, manual da professora.** São Paulo, 1969.

Mensagens

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relação publicada na exposição sobre os negócios do Estado nos anos de 1908 a 1912 pelo governador Jeronymo de Souza Monteiro,** Vitória: [s.n], 1912.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado pelo Governador Punaro Bley em [?] de [?] de 1936.** Vitória: [s.n], 1936.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado pelo Governador Punaro Bley em [?] de [?] de 1937.** Vitória: [s.n], 1937.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado em sua sessão ordinária de 1947, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg em 14 de agosto de 1947.** Vitória: [s.n], 1947.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado em sua sessão ordinária de 1948, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg em 15 de março de 1948.** Vitória: [s.n], 1948.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado em sua sessão ordinária de 1948, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg em 15 de março de 1949.** Vitória: [s.n], 1949.

ESPÍRITO SANTO. (Estado). **Presidente do Estado. (1947-1950: Lindenberg). Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em [?] de [?] de 1950 [por] Carlos Fernando Monteiro Lindenberg, presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: [s.n.], 1950.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa pelo Sr. Jones dos Santos Neves em [?] de [?] de 1953.** Vitória: [s.n.], 1953.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa pelo Sr. Jones dos Santos Neves em [?] de [?] de 1954.** Vitória: [s.n.], 1954.

ESPÍRITO SANTO. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa em [?] de [?] de 1957.** Vitória: [s.n.], 1957.

ESPÍRITO SANTO. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado pelo Governador. Francisco Lacerda de Aguiar em 15 de março de 1958.** Vitória: [s.n.], 1958.

ESPÍRITO SANTO. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado pelo Sr. Francisco Lacerda de Aguiar em 15 de março de 1959.** Vitória: [s.n.], 1959.

Relatórios e termos de visita

D' ALMEIDA, Alberto. Relatório sobre os trabalhos desenvolvidos no Grupo Escolar Gomes Cardim apresentado em 10 de setembro de 1930 ao Secretário da Instrução. Vitória, 1930.

GRUPO ESCOLAR DEOCLECIANO DE OLIVEIRA. Relatório apresentado em 17 de novembro de 1931 ao Secretário da Instrução. Vitória, 1931.

FONSECA, Francisco Generoso da. Termo de visita apresentado em 29 de setembro de 1930 à Secretaria de Instrução Pública. São Mateus, 1930.

GONÇALVES, Archimino. Termo de visita apresentado em 29 de setembro de 1930 à Secretaria de Instrução Pública. 1938.

Registros de periódicos

A ESCOLA antiga. **Vida Capichaba**, Vitória, 1950.

A LEI nacional do ensino primário – As sugestões enviadas pelos Governos do Estado. **A Gazeta**, Vitória, 19 mai. 1940.

CURSO intensivo das missões pedagógicas itinerantes. **Vida Capichaba**, Vitória, fev. 1952.

DEFICIÊNCIAS do ensino primário. **A Gazeta**, Vitória, 4 fev. 1958.

ENSINO Primário no Brasil. **A Tribuna**, Vitória, 15 nov. 1948.

- ESTÁCIO, Marco. Sarabandas Pedagógicas. **A Gazeta**, Vitória, 23 abr. 1940.
- FELÍCIO, Vovô. As férias. **Revista Sesinho**, Nº. 60, 1952.
- FELÍCIO, Vovô. Novo Ano Letivo. **Revista Sesinho**, Nº. 75, 1954.
- FRAGA, Christiano. Disciplina e controle. **A Gazeta**, Vitória, 4 mar. 1951a.
- FRAGA, Christiano. A experimentação na escola. **A Gazeta**, Vitória, 10 out. 1951b.
- FRAGA, Christiano. Testes pedagógicos. **A Gazeta**, Vitória, 24 nov. 1951c.
- FRAGA, Christiano. Classificação, promoção, qualificação e certificação dos alunos. **A Gazeta**, Vitória, 26 set. 1951d.
- FRANCO, Pereira. A educação. **A Gazeta**, Vitória, 11 mai. 1950.
- GRISI, Rafael. O ensino da leitura: o método e a cartilha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (INEP), Brasil, jul-set. 1951.
- HELL. Aluno e Professor. **Vida Capichaba**, Vitória, 1953.
- HONROSO documento em favor dos cursos para aprimorar nosso professorado primário. **A Gazeta**, Vitória, 12 jul. 1960.
- JORGE, José. A preparação técnica do professor. **A Gazeta**, Vitória, 15 jan. 1957.
- JOSINO V. Pinto de Azevedo, publicada no Jornal O Estado do Espírito Santo em 05 de janeiro de 1890.
- MAR, João do. Ensino deficiente. **A Gazeta**, Vitória, 02 mar. 1950.
- MELHORANDO o nível do ensino primário. **A Tribuna**, Vitória, 30 out. 1951.
- MESQUITA NETO. O ensino no Brasil. **A Gazeta**, Vitória, 18 fev. 1955.
- MESQUITA NETO. Educação e cultura. **A Gazeta**, Vitória, 21 ago. 1957.

O ENSINO primário e normal no Espírito Santo. **A Tribuna**, Vitória, 7 mar. 1942.

OLIVEIRA, Solimar. A odisséia do ensino. **A Gazeta**, Vitória, 29 mar. 1952.

O PROFESSOR. **A Gazeta**, Vitória, 8 mar. 1944.

RELATÓRIO do movimento do curso realizado no Centro Regional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Porto Alegre- Rio Grande do Sul. **Revista de Educação**, Vitória, jan. 1956.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Orlando. Projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: artigo. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/10426/1/Projeto-Editorial-das-Colecoes-de-Theobaldo-Miranda-Santos/pagina1.html#ixzz0s508bX00>>. Acesso em: 1 de jun. 2010.

AMÂNCIO, Lázara Nanci Barros. **Ensino de Leitura na Escola Modelo Barão de Melgaço**, em Cuiabá-MT (1910-1930). In: 16o. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss01_07.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BARRETO, Sônia Maria da Costa. **Revista Vida Capichaba**. Olhar Crítico, 10 ago. 2007. Disponível em: <http://www.olharcritico.com.br/olharcritico/ver_artigo.asp?codigo=275>. Acesso em: 20 fev. 2010.

BONATTO, Jaklane de Souza Almeida. **Construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo (1908-1930)**: um estudo sobre as reformas educacionais de Gomes Cardim e Attilio Vivacqua. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

BRAGA, Murilo. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Leitura e linguagem no Curso Primário**: sugestões para organização e desenvolvimento de programas. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Publicação n.42, 1949.

BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba- bé- bi- bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Dulcineia.. **Alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CARONE, Edgard. **A república liberal II evolução política (1945-1964)**. São Paulo: Difel, 1985.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs). **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998, p. 5-40.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1982.

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

CHARTIER, Roger. **A história cultural, entre práticas e representações**. Rio de Janeiro/Lisboa: DIFEL/Bertrand, 1985.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a História entre certezas e inquietude**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n: 11, jan./ apr. 1991.

COSTA, Gilda Araújo. **A educação na Assembléia Constituinte do Espírito Santo de 1947**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

COSTA, Patrícia Coelho da. **Viajando, conhece-se nosso povo, conhece-se nossa História: a leitura sobre o Brasil elaborada por Ariosto Espinheira para os nossos estudantes**. Trabalho apresentado no 12º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: UNICAMP, 1999. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3244.pdf>. Acesso: 1º de jun. 2010.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **Método de leitura e séries graduadas: representações sobre o ensino da leitura no Espírito Santo (1890-1910)**. Trabalho apresentado no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia: UFU, 2006.1 CD-ROM.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **As séries graduadas de leitura:** uma estratégia de imposição de método para o ensino da leitura do Espírito Santo no processo de institucionalização da educação primária pública. Trabalho apresentado no II Simpósio de Educação Infantil – UFES, Vitória-ES, mimeografado, 2005.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima; OLIVEIRA, Luciana Domingos de; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Concepções de leitura e de literatura no Espírito Santo (1890-1910). In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE), 2008, Aracajú-SE. **Anais...** Aracajú: V CBHE, 2008. 1 CD-ROM, Eixo: Cultura e Práticas Escolares e Educativas.

FERRARI, Márcio. Ovide Decroly: o primeiro a tratar o saber de forma única. **Revista Nova Escola**, edição especial, 10/2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml>>. Acesso: 30 abr. 2010.

FERREIRA, Viviane Lovatti. **A educação matemática nas escolas normais do espírito santo:** um resgate histórico da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação Santa Maria**, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **Arthur Ramos e os estudos sobre a criança problema (Rio de Janeiro 1930-1940).** Trabalho apresentado no IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE). Goiânia-GO, UCG. 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais->

coautorais/eixo06/Ronaldo%20Aurelio%20Gimenes%20Garcia%20-%20Texto.pdf >

Acesso em: 18 mai. 2010.

GOBETTI, Eusdete de Jesus Trabach. **A produção de sentido na relação texto verbal e visual no programa veja na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

GOMES, Silvia Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A alfabetização na história da Província/do Estado do Espírito Santo (1870 a 1920)**. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HESS, Regina Rodrigues. Prefácio. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. **História da educação no Espírito Santo**: catálogo de fontes. Vitória: EDUFES, 2004.

KLINKE, Karina. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003a.

_____. Processos educativos de leitura nos grupos escolares de Minas Gerais. In: II CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. Uberlândia-MG, 2003b. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal/conteudo/externos/2cpehemg/arg-ind-nome/eixo7/completos/proc-educa.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n: 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MACIEL, Francisca. **A história da alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global**. Trabalho apresentado no I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/058_francisca.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2010.

MAGRI, Eliana Biondo. Apresentando “**Rafael Grisi contemporâneo**: deixa ser cérebro e coração no universo da educação brasileira”: artigo. 2009. Disponível em: <http://www.soartigos.com/articles/3031/1/Apresentando-Raphael-Grisi-contemporaneo-deixa-ser-cerebro-e-coracao-no-universo-da-educacao-brasileira/Invalid-Language-Variable1.html>>. Acesso em: 15 maio 2010.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n: 150, p.407-425, maio-ago1984.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e Letramento em Debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 de abril de 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: UNESP; CONPED, 2000a.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, nov./2000b.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo : EPU; Rio de Janeiro : FENAME, 1974.

NASCIMENTO, Elinete Antunes. **Biografia**. [S.l.: s.n., 19--].

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta. Historiografia da Educação e Fontes. **Cadernos ANPED**. Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do Estado do Espírito Santo**. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado da Cultura, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

QUADROS, Claudemir de. Produção de diferentes significados de ser professor no Rio Grande do Sul (1940-1960). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 21, p. 177-206, set./dez. 2009.

RABELO, Claudiene do Socorro de Sousa. **ALFABETIZAÇÃO: sucesso ou insucesso, uma questão de método?** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Amazônia, Belém-Pará, 2001.

REALIZAÇÕES do Presidente Getúlio Vargas no Estado do Espírito Santo 1930 - 1940. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1940, Rio de Janeiro.

REVISTA SESINHO, nº.1, ano 1, p.31, Revista Educativa CNI/SESI, 1995.

RIBEIRO, Francisco Aurélio (Org.). **Academia Espírito-santense de Letras: patronos & acadêmicos: antologia.** Vitória: Academia Espírito-santense de Letras, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira. A Organização Escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROCHA, H.; MORANDI, A. **Cafeicultura e grande indústria: a transição no Espírito Santo: 1955 –1985.** Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1991.

RODRIGUES, Almerinda Maria dos Reis Vieira. **O movimento da escola nova no sul de Mato Grosso: uma análise de suas contribuições para a educação do Estado na primeira metade do século XX.** 2006. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2006.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **“Tradicional instituição” e “ensino de qualidade: representação e imagem da escola normal D. Pedro II nos anos de 1950.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. 2004.

_____. **Da casa à escola: o ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo (de 1890 à 1910).** Trabalho apresentado no VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Uberlândia: UFU, 2006. 1 CD-ROM.

_____. **Gomes Cardim e a defesa do “método de ensino analytic de leitura” na segunda reforma educacional republicana no Espírito Santo (1908-1909).** Trabalho apresentado no VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, UFES, 2007. 1 CD-ROM.

_____. **Ensino da leitura no espírito santo (1911-1930):** uma análise das concepções de leitura, de texto e de linguagem. Trabalho apresentado no V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE), UNIT, 2008. 1 CD- ROM.

_____. **Apontamentos teórico-metodológicos para a investigação do ensino da leitura na escola pública primária.** Trabalho apresentado no XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), UFMG, 2010.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **O ensino da leitura no Espírito Santo de 1890 a 1910.** Trabalho apresentado no 15º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), Campinas-SP, 2005a. Mimeografado.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **Método para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião da ANPED, Caxambu-MG, 2005b. Mimeografado.

SILVA, Marta Zorzal. **Espírito Santo: estado, interesses e poder**. Vitória: FCAA, 1995.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Introdução. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. **História da educação no Espírito Santo: catálogo de fontes**. Vitória: EDUFES, 2004, p. 9-10.

SOUZA, Neusa Balbina. **Práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SOUZA, Rita de Cássia de. **“Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”** dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006b.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Templos de civilização: Um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre os grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Alfabetização na escola primária em Diamantino – Mato Grosso (1930 a 1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Diamantino, 2006.

STAVRACAS, Isa. **A escola primária no Estado de São Paulo**: um histórico da organização escolar. *Dialogia*: São Paulo, v.6, p. 43-48, 2007.

TIBALLI, Eliana Figueiredo Arantes. O fracasso da escola pública no discurso educacional brasileiro. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE), 2008, Aracajú-SE. **Anais... V CBHE**, 2008. 1 CD-ROM 2008.

TREVISAN, Thabatha Aline. **A pedagogia por meio de pedagogia**: teoria e prática (1954), de Antônio d' Ávila. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

_____. Um estudo sobre práticas escolares (1940), de Antônio D'ávila. Trabalho apresentado no 14º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), Campinas-SP, 2003. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais14/Sem08/C08039.doc>. Acesso: 15 maio 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

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

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 7-19.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org). **Modos de ler formas de escrever**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p .87-116.

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 do moderno. **Revista de Pedagogia**, ano 2, n.º V.5 – Especial sobre Fernando de Azevedo, 2002. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/05/artigos/Revista%20de%20Pedagogia%20-%20numero%2005%20artigo%2002.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. n:0. p. 63-82, set/out/nov/dez 1995. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf> Acesso: 10 mai. 2009.

VINÃO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a Vista: escola, memória e cultura Escrita**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

XAVIER, Libânia Nacif. A política de publicações do CBPE/Inep e a perspectiva de promover a formação de uma consciência nacional (1955-1965). In: **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Jair Santana Moraes (Org.) – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

APÊNDICES

**AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA PELA PROFESSORA ENTREVISTADA PARA
DIVULGAÇÃO DE DADOS DA ENTREVISTA E IMAGENS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz
Orientanda: Elis Beatriz de Lima Falcão

ATO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente documento, eu _____

nome completo

nacionalidade

estado civil

profissão

cpf

identidade

residente _____

endereço completo

declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico que prestei à pesquisadora Elis Beatriz de Lima Falcão, estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na cidade de Serra-ES em ____/____/____. Autorizo a utilizar, divulgar e publicar o mencionado depoimento no todo ou em parte, bem como permito a terceiros o acesso ao mesmo para fins de pesquisa, resguardada sua integridade e a indicação da fonte e do autor.

Local e data

Assinatura do depoente

APÊNDICE B

PROTOCOLO DE PESQUISA

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se à Secretaria de Educação de Estado do Espírito Santo (SEDU) o projeto de pesquisa intitulado “História do Ensino da Leitura no Espírito Santo (1946-1960)”, de autoria da mestrandia Elis Beatriz de Lima Falcão e orientação da Professora Dr^a. Cleonara Maria Schwartz, como requisito para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é compreender de forma específica as mudanças operadas pelo discurso escolanovista nos dispositivos da escola primária capixaba no contexto da reforma empreendida pela Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946), em especial, no que diz respeito à leitura como disciplina escolar, tendo como marcos temporais a reforma citada acima e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

De acordo com nosso objetivo de estudo, faremos uso de fontes documentais como atas de reuniões pedagógicas, programas de ensino e outras que possam contribuir para a problemática a ser estudada. Comprometemo-nos eticamente que não será retirado nenhum material do arquivo, devendo ser os documentos apenas manuseados e fotografados.

Vitória, abril de 2008.

Elis Beatriz de Lima Falcão

APÊNDICE C – CARTA AO SECRETÁRIO

APÊNDICE D – QUANTITATIVO DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS POR GRUPO ESCOLAR

ATA DE REUNIÕES DO GRUPO ESCOLAR ELISA PAIVA (1949-1959)													
Ano/mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
1949			X			X		X	X	X			05
1950			X	X	X	X		X	X	X			07
1951			X	X	X	X		X		X	X		07
1952			X	X	X	X				X	X		06
1953		X	X	X	X	X			X	X	X		08
1954		X	X	X	X	X		X	X	X	X		09
1955		X		X	X	X		X	X	X	X		08
1956		X	X	X	X	X		X		X	X		08
1957		X	X	X	X	X		X		X	X		08
1958		X	X	X	X	X		X	X	X	X		09
1959			XX										02
Total													77

ATA DE REUNIÕES DO GRUPO ESCOLAR LISERINA LIRIO (1948-1960)													
Ano/mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
1948								X	X	X			03
1949				X	X	X			X	X			05
1950					X			XX		X			04

1951			X			X				X			03
1952					X								01
1953		X					X				X		03
1954		X								X			02
1955		X			X								02
1956								X					01
1957		X	X	X		X		X					05
1958		X				X							02
1959		X		X		X				X	X		05
1960		X				X			X				03
Total													39

*Esta ata continua até 1972.

ATA DE REUNIÕES DO GRUPO ESCOLAR COLATINA MASCARENHAS (1949-1954)													
Ano/mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
1949								X		X			02
1950		X	X					X		X			04
1951				X		X					X		03
1952		X		X						X			03
1953			X			X							02
1954					X					X			16
Total													

APÊNDICE C - CONTINUAÇÃO

ATA DE REUNIÕES DO GRUPO ESCOLAR HENRIQUE COUTINHO (1949-1959)													
Ano/mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
1949			X										01
1950													
1951													
1952													
1953													
1954				X			X	X	X	X	X		06
1955		X		X		X		X	X		X		06
1956													
1957		X			X								02
1958													
1959			X	X		X		X					04
Total													19

ATA DE REUNIÕES DO GRUPO ESCOLAR PROF. ESMERINO GONÇALVES (1952-1960)													
Ano/mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
1952					X	XX		XX		XX	X		08
1953		X	X	X	X	XX	X	XX	X	XX			12
1954		XX	X	XX	XX	X		XX	X		X		12
1955			X	X	X	X	X	X		X	XX		09
1956			X	X				XX	X	X	XX		08
1957		X	X	X	X	X		XX		X	XX		10

1958			X	X	X			X	X		XX		07
1959		X	XX		X	XX			XX	X	XX		11
1960		X	X	X	X	X		X	X	X			85
Total													

*Esta ata continua até 1965

ANEXOS

ANEXO A

A - PARTE DESTINADA AOS ALUNOS

Número da matrícula	Data (dia e mês)	NOME DO ALUNO (por extenso)	Sexo (M = masculino, F = feminino)	Certidão do registro civil (sim ou não)	DATA DO NASCIMENTO			Idade (anos completos até 30 de junho)	Nacionalidade (sendo brasileiro, declarar o Estado ou Território onde nasceu)	Ano ou série que vai cursar?	É a 1ª, a 2ª, a 3ª, ou qual vez, que vai cursar o mesmo ano ou série?	TEMPO ESCOLAR (em anos)		PROCEDÊNCIA DO ALUNO			Já sabia ler e escrever? (sim ou não)	A que distância da Escola reside? (metros)	APROVEITAMENTO	
					Na própria escola	Em outra escola	Da própria escola (sim ou não)					De outra escola (F = federal, E = estadual, M = municipal, P = particular)	Do lar (sim ou não)	Aprovado? reprovado? não compareceu ao exame?	Grau de aprovação					
																(13)			(14)	(15)
1	17-03	Leodório Almeida Gonçalves	Mas.	Não	25	5	41	01	Brasileiro	2º	-	3 anos	3 anos	Sim	-	-	Não	500	Reprov.	
2	"	Beneditino Almeida	"	"	28	10	938	13	"	3º	1º	1 ano	4 anos	"	-	-	Sim	200	Reprov.	
3	"	Pedro de Sousa Gonçalves	"	"	29	6	941	11	"	1º	"	"	2	"	-	-	"	"	"	
4	"	Maria Conceição de Souza	Fem.	"	10	10	942	9	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	
5	"	Beneditino Pereira Campos	Mas.	"	15	7	938	13	"	2º	"	6	"	"	-	-	"	"	"	
6	"	Beneditino	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	
7	"	Eliete Antunes do Nascimento	"	Sim	26	6	940	12	"	3º	"	6	"	"	-	-	"	"	"	
8	"	Getuliana	"	"	18	9	941	10	"	2º	"	4	"	"	-	-	"	"	Aprou.	
9	"	Getuliana	"	"	5	4	945	7	"	1º	"	"	"	"	-	-	Sim	Não	"	
10	"	Beneditino Paulo Nascimento	Mas.	"	17	6	943	9	"	"	3º	3 anos	"	Sim	-	-	Não	"	Reprov.	
11	"	Nilza Rodrigues de Oliveira	Fem.	Não	8	6	941	11	"	"	"	3	"	"	-	-	"	Sim	1000	
12	"	Neclia M. J.	"	"	25	4	943	9	"	"	2º	2	"	"	-	-	"	"	"	
13	"	João Francisco Francisco	Mas.	"	20	4	942	10	"	"	3º	3	"	"	-	-	"	"	200	
14	"	Gertrudes	"	"	12	6	943	9	"	"	3º	3	"	"	-	-	Sim	Não	1500	
15	"	Josemi Barbosa	"	"	4	10	939	12	"	"	"	"	"	Não	-	-	"	"	"	
16	"	Renée	"	"	7	6	945	7	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	
17	"	Maíra	Fem.	"	15	4	942	10	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	
18	"	Marina	"	"	14	5	944	8	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	
19	"	Maria Celiza Machado	"	"	19	10	944	7	"	"	1º	1	"	Sim	-	-	Sim	1000	Reprov.	
20	"	Leopoldo	"	"	10	9	939	13	"	"	2º	2	"	"	-	-	Não	"	"	
21	"	Leopoldo	"	"	20	1	940	12	"	"	3º	3	"	"	-	-	"	"	200	
22	"	Jackson Pereira Campos	"	"	25	1	940	12	"	"	3º	3	"	"	-	-	"	"	200	
23	"	Cláudia Cláudia do Nascimento	Fem.	"	20	2	942	10	"	"	1º	"	"	"	-	-	Sim	Não	100	
24	"	Beneditino Rodrigues de Souza	"	"	5	2	941	11	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	500	
25	"	Bernarda Luiza da Silva	"	"	20	6	945	7	"	"	"	"	"	"	-	-	"	Sim	1000	
26	"	Jose Albano Lathier	Mas.	"	4	5	939	13	"	"	1º	1	4	Sim	-	-	Sim	Não	100	
27	"	Neza Luiz	Fem.	"	3	4	945	7	"	"	"	"	"	"	-	-	Sim	Não	200	
28	"	Moisés Francisco da Silva	Mas.	"	11	8	944	7	"	"	"	"	"	"	-	-	Sim	Não	"	
29	"	João Guilherme	"	"	11	8	944	7	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	
30	"	Cláudia Santana dos Santos	Fem.	"	20	6	944	8	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	
31	"	Getulio Batista	"	"	5	4	945	7	"	"	2º	"	"	Não	-	-	"	"	500	
32	"	Getulio Batista	"	"	21	11	941	10	"	"	1º	"	"	"	-	-	"	"	Reprov.	
33	"	Joelito Cabral da Silva	"	"	20	10	939	12	"	"	1º	"	"	"	-	-	Sim	Não	"	
34	"	Milton Carvalhos	"	Sim	9	8	943	8	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	200	
35	"	Manoel	"	"	20	5	944	7	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	500	
36	"	Antonina Antunes Gonçalves	Fem.	"	4	5	943	10	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	
37	"	Stá Carvalhos	"	"	5	5	945	7	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	700	
38	"	João Gomes	"	"	20	4	945	7	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	
39	"	Martha Luiza Gonçalves	Fem.	"	20	4	945	7	"	"	"	"	"	"	-	-	"	"	"	

Folha do registro de matrícula da Escola Singular Cachoeirinha do Putiri (Serra-ES), 1958. (continua).
 Fonte: Arquivo pessoal da professora Elinete Antunes do Nascimento.

REGISTRO DA

A - PARTE DESTINADA AOS ALUNOS

Número da matrícula	Data (dia e mês)	NOME DO ALUNO (por extenso)	Sexo (M = masculino, F = feminino)	Certidão de registro civil (sim ou não)	DATA DO NASCIMENTO			Idade (anos completos até 31 de junho)	Nacionalidade (sendo brasileiro, declarar o Estado ou Território onde nasceu)	Ano ou série que vai cursar	É a 1ª, 2ª, a 3ª, ou qual vez, que vai cursar o mesmo ano ou série?	TEMPO ESCOLAR (em anos)			PROCEDÊNCIA DO ALUNO				APROVEITAMENTO	
					Dia	Mês	Ano					Na própria escola	Em outra escola	Da própria escola (sim ou não)	De outra escola (Y = federal, E = estadual, M = municipal, P = particular)	De lar (sim ou não)	Já sabia ler e escrever (sim ou não)	A que distância da Escola (quilômetros)	Aprovado? reprovado? não compareceu ao exame?	Grav de aprovação
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
38	18-95	Yubon	M	não	10	6	945	7	Co. Santa	1º	-	-	-	não	-	sim	não	700	-	-
37	" "	Luiz Carlos	F	"	25	5	"	7	" "	"	-	-	-	"	-	"	"	500	-	-
40	" "	Mário do Nascimento	M	"	24	1	"	7	" "	4	-	-	-	"	-	"	"	700	-	-

Folha do registro de matrícula da Escola Singular Cachoeirinha do Putiri (Serra-ES), 1958. (conclusão).
Fonte: Arquivo pessoal da professora Elinete Antunes do Nascimento. Continua

E. S. - M. F.		REGISTRO DE FREQUÊNCIA DIÁRIA												DIAS LETIVOS DO MÊS																																						
Nome do Professor		[Redacted]												1º ano M F M F M F M F M F 2º ano M F M F M F M F M F 3º ano M F M F M F M F M F 4º ano M F M F M F M F M F 5º ano M F M F M F M F M F																																						
		Ano de 1958												Agosto																																						
Ano do curso	SEXO (masculino ou feminino)	NOME DO ALUNO <small>(Em primeiro lugar, registrar todos os alunos do sexo masculino, do 1º ano. A seguir, os do sexo feminino. Prosseguir, igualmente, com os alunos dos demais anos do curso)</small>	MOVIMENTO DIÁRIO																															MOVIMENTO MENSAL																		
			DIAS DO MÊS																															SOMAS			MÉDIAS															
			(5)																															PRESENCAS		Faltas	Apres. Com- portamento	Apres. rapto														
(2)	(3)	(4)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Total	En- trada tarde	Saída cedo	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)							
1º	M	Alceu Pinto	20																
"	"	Antônio Francisco	18																
"	"	Gabriel Almeida Machado	14																
"	"	Tommaso Pereira de Jesus	14																
"	"	José Carlos Duarte Pereira	13																
"	"	Manoel Pereira Simões	20																
"	"	Manoel Antônio das Neves	26																
"	"	Impel Francisco	0																
"	"	Osório Ramos Souza	0																
"	"	Donaldo José Biondes	0																
"	"	Rubens José Soares do Nascimento	0																
"	"	Waldir Duarte Pereira	27																
"	"	Valar	16																
Somag. das presenças			89	119	109	99	88	109	110	10	10	97	78	99	13	11	10	10	13	240																																
1º	F	Antônia da Conceição	22																
"	"	Glândes Pereira Siqueira	19																
"	"	Manete Francisca das Neves	0																
"	"	Maria de Lourdes	0																
"	"	Regina Vélia Soares do Nascimento	14																
Somag. das presenças			24	44	33	43	43	23	44	4	5	15	5	44	5	45	5	43	5	98																																
1º	M	Manoel Antônio do Nascimento	25																
"	"	Manoel Rodrigues Pereira	25															
"	"	Manoel Almeida Machado	75															
Somag. das presenças			23	22	23	23	3	13	2	2	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33																																

Registro de frequência diária. Escola Singular de Cachoeirinha do Putiri, 1958.
 Fonte: Arquivo pessoal da professora Elinete Antunes do Nascimento



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISAS PEDAGÓGICAS

Of. nº 53-00325

Vitória, 18 de novembro de 1953

Srª Diretora:

Atendendo ao que dispõe o Item 29 das Instruções Gerais para verificação do aproveitamento escolar nos Grupos Escolares e Escolas Reunidas do Estado no corrente ano, ficais autorizada a designar professores dêsse estabelecimento, para observadores das provas finais nos Grupos Escolares, abaixo discriminados, de acôrdo com a seguinte distribuição:

Dias 25 e 26 às 13,30 horas

Maria Izabel Salles Fonseca	- para o G.E. "Maria Ericina Santos"
Maria da Penha Salles Fonseca	- " " " " R. da Obra Social "S. José"
Eloah Villas Bôas de Souza	- " " " " "Alberto de Almeida"

Dias 27 e 28 às 8 horas

Maria Izabel Salles Fonseca	- para o G.E.A. da Obra Social "S. José"
-----------------------------	--

Dias 27 e 28 às 13,30 horas

Sebastiana M.H. da Silva Borges	- para G.E.A. da Obras Social "S. José"
Maria da Penha Salles Fonseca	- para o G.E. "Liberata Sette"

Segue anexa a relação dos professores de outros estabelecimentos que irão observar as provas nesse Grupo.

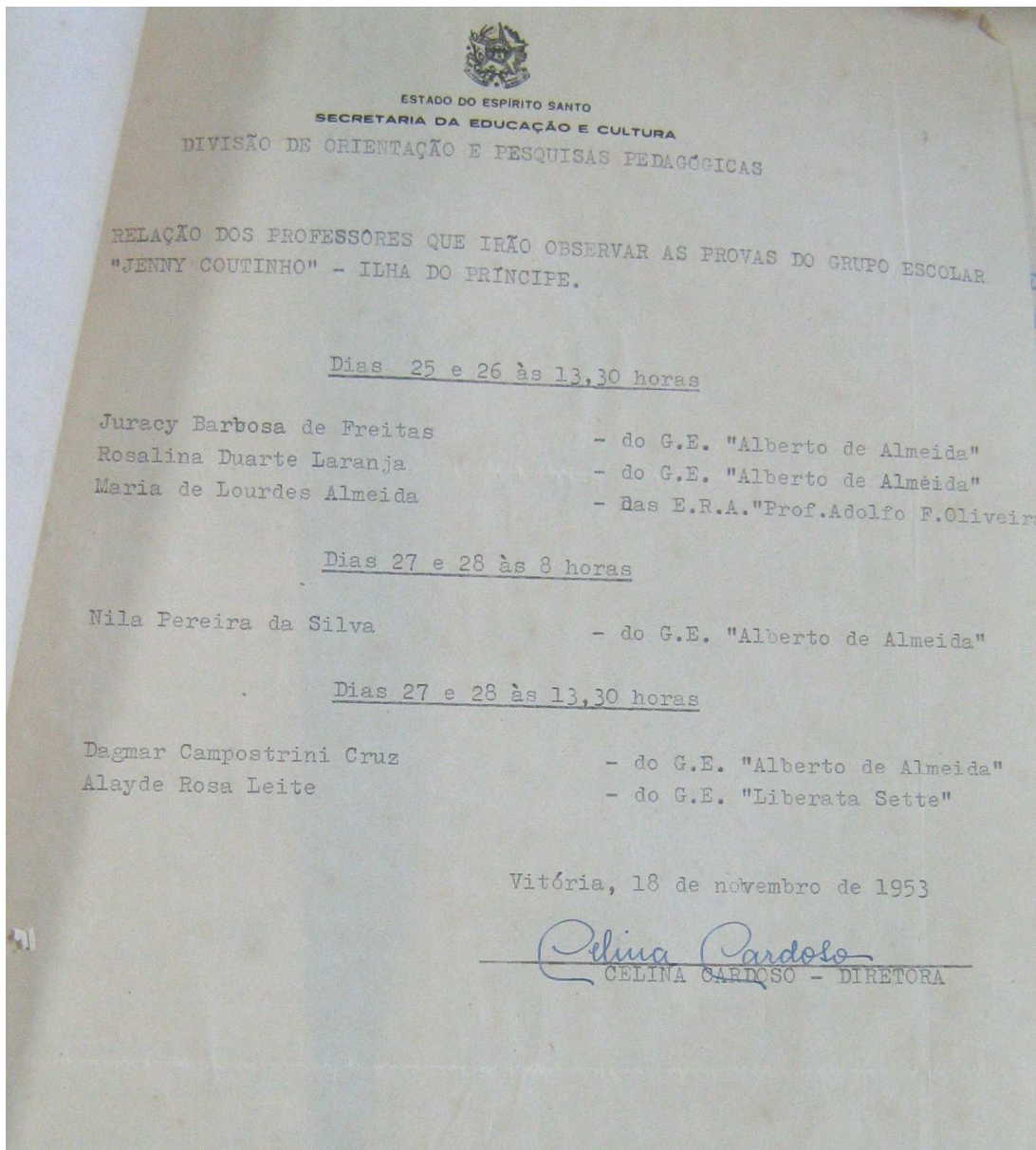
Saudações

Celina Cardoso
CELINA CARDOSO - DIRETORA

A professora:

Maria Judith de Freitas
Diretora do G.E. "Jenny Coutinho"
ILHA DO PRÍNCIPE

ANEXO C



Ofício encaminhado pela Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas – DOPP, 1953.
 (conclusão)

Fonte: Arquivo Escolas Extintas. SEDU-ES

ANEXO D

— 43 —

SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
Estado do Espírito Santo
ENSINO PRIMÁRIO GERAL EM 1937 (Conclusão)

ESPECIFICAÇÃO	Dependência administrativa	RESULTADOS					
		Em geral	SEGUNDO A NATUREZA DO ENSINO				Comple- mentar
			Pre-primário		Fundamental		
			Maternal	Infantil	Comum	Supletivo	
Letras gerais.....	Estadual.....	49.294	—	256	47.315	1.136	587
	Municipal.....	8.313	—	—	8.175	141	—
	Particular.....	6.319	—	168	6.262	476	414
	Total.....	63.929	—	424	60.752	1.752	1.001
Letras efetivas.....	Estadual.....	44.086	—	221	42.445	927	493
	Municipal.....	7.590	—	—	7.476	114	—
	Particular.....	5.431	—	142	4.533	399	367
	Total.....	57.107	—	363	54.454	1.440	850
Letras médias.....	Estadual.....	32.079	—	111	30.892	657	419
	Municipal.....	5.559	—	—	5.479	80	—
	Particular.....	4.130	—	88	3.568	299	215
	Total.....	41.768	—	199	39.939	996	634
Letras altas.....	Estadual.....	13.028	—	45	12.769	214	—
	Municipal.....	1.677	—	—	1.654	23	—
	Particular.....	1.950	—	40	1.825	85	—
	Total.....	16.655	—	85	16.248	322	—
Letras de curso.....	Estadual.....	1.379	—	37	1.054	41	217
	Municipal.....	22	—	—	21	1	—
	Particular.....	604	—	40	329	31	204
	Total.....	2.005	—	77	1.404	73	451
Letras em geral.....	Estadual.....	14.407	—	82	13.823	255	247
	Municipal.....	1.693	—	—	1.675	24	—
	Particular.....	2.554	—	80	2.154	116	204
	Total.....	18.660	—	162	17.652	395	451

Ensino primário geral no ano de 1937.

Fonte: Organização do Ensino Primário e Normal do Espírito Santo, 1941

ANEXO E

— 48 —

SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

ENSINO PRIMÁRIO GERAL NO ANO DE 1948

ESPECIFICAÇÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	RESULTADOS						
		Em geral	Segundo a natureza do ensino				Supletivo	
			Pré-Primário		Fundamental			
			Maternal	Infantil	Elementar	Complementar		
UNIDADES ESCOLARES	Grupos escolares	Estadual ...	77	—	2	73	2	—
		Municipal ..	—	—	—	—	—	—
		Particular ..	4	—	—	4	—	—
		Total	81	—	2	77	2	—
	Escolas reunidas	Estadual ...	—	—	—	—	—	—
		Municipal ..	—	—	—	—	—	—
		Particular ..	6	—	—	6	—	—
		Total	6	—	—	6	—	—
	Escolas isoladas	Estadual ...	1 045	—	3	1 011	—	31
		Municipal ..	10	—	—	10	—	—
Particular ..		61	—	6	33	18	4	
Total		1 116	—	9	1 054	18	35	
Em geral ..	Estadual ...	1 122	—	5	1 084	2	31	
	Municipal ..	10	—	—	10	—	—	
	Particular ..	71	—	6	43	18	4	
	Total	1 203	—	11	1 137	20	33	
CORPO DOCENTE	Normalista	Estadual ...	712	—	22	659	15	16
		Municipal ..	—	—	—	—	—	—
		Particular ..	65	—	1	46	17	1
		Total	777	—	23	705	32	17
	Não normalista	Estadual ...	1 108	—	1	1 091	1	15
		Municipal ..	10	—	—	10	—	—
Particular ..		88	—	5	60	19	4	
Total		1.206	—	6	1.161	20	19	

Ensino primário geral no ano de 1948

Fonte: Organização do Ensino Primário e Normal do Espírito Santo de 1950.

ANEXO F

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISAS PEDAGÓGICAS

VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR
Grupo Escolar "Colatina Mascarenhas"
De Gratia do Suá

BOLETIM DO RESULTADO FINAL DO ANO DE 1955

Nota Mínima de Promoção: 50 Ano de Curso: 1º

N. de Ordem	NOMES	Média Anual	Nota de Exame	Média Final
1	Adotivo Vicente Ferreira	Analfabeto		
2	Alcides Cornelio de Freitas	Analfabeto		
3	Gildo Correia Neto	Analfabeto		
4	Wilson von Rondon	Analfabeto		
5	Helson de Oliveira Senna	64	F	R
6	Garbas José Marcelino	Analfabeto		
7	João Luiz dos Santos Filho	62	70	66
8	João Luiz Rodrigues	Analfabeto		
9	Abel Silva de Souza	Analfabeto		
10	Mansel Bulhões Filho	Analfabeto		
11	Osvaldo Dantas	Analfabeto		
12	Paulo Cesar Ribeiro	Analfabeto		
13	Renato Rangel	66	R M	R
14	Ronaldo da Silva	72	70	71
15	Sebastião Vicente Ferreira	Analfabeto		
16	Sérgio Gomes Gorges	60	70	65
17	Sotero José da Silva	Analfabeto		
18	Kildo Clemente	50	R M	R

OBSERV.: 1 - A escrituração deve ser feita, rigorosamente, por ordem alfabética e, separadamente, por sexo.
2 - Há absoluta necessidade de que os nomes dos alunos sejam escriturados por extenso.
3 - Devem figurar, neste boletim, todos alunos, cujos nomes estejam no livro de Chamada, no mês de Novembro.
4 - A regente da classe só deverá assinar a relação de seus alunos.

Ida de Castro Muniz Gratia 18 de novembro de 1955
REGENTE DA CLASSE DIRETOR

Mod. 692 4

Verificação do rendimento do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas em 1955. (continua).
Fonte: Boletim de verificação do rendimento escolar do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas.

ANEXO F

N. de Ordem	NOMES	Média Anual	Nota de Exams	Média Final
1	Evani Correia Lira			
2	Hilda Maria Cornelio de Freitas	62	60	61
3	Janete Marques Neves	64	60	62
4	Maria Alice Muniz Gomes	Analfabeta		
5	Maria Alice Oliveira Batista	87	90	88,5
6	Maria Augusta Santos Reis	81	75	78
7	Maria das Graças Porto Silva	Analfabeta		
8	Maria da Senha Oliveira	59	RM	
9	Maria de Lourdes da Silva	94	85	89,5
10	Maria de Lourdes Oliveira Batista	68	75	71,5
11	Maria Margarida Simões	91	80	85,5
12	Marta Miranda	Analfabeta		
13	Maria Passos	65	75	70
14	Maria Virginia Carvalho	Analfabeta		
15	Selma Ivo de Jesus	60	RM	
16	Therézinha Azevedo de Jesus	Analfabeta		
17	Hilda Cornelio de Freitas	Analfabeta		

Verificação do rendimento do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas em 1955. (conclusão).
 Fonte: Boletim de verificação do rendimento escolar do Grupo Escolar Colatina Mascarenhas.