

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

JULIANO GUERRA ROCHA

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM GOIÁS,
1835-1886**

UBERLÂNDIA, MG
2019

JULIANO GUERRA ROCHA

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM GOIÁS, 1835-1886

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor de Educação.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: História e Historiografia da Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria dos Santos.

UBERLÂNDIA, MG
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R672 Rocha, Juliano Guerra, 1989-
2019 História da alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886
[recurso eletrônico] / Juliano Guerra Rocha. - 2019.

Orientador: Sônia Maria dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2481>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Santos, Sônia Maria dos, 1960-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

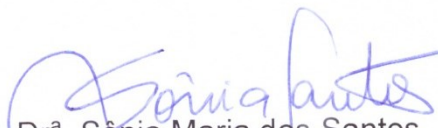
JULIANO GUERRA ROCHA

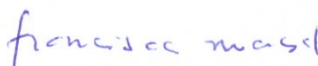
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM GOIÁS, 1835-1886

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor de Educação.

Uberlândia, 16 de agosto de 2019.


BANCA EXAMINADORA:


Prof^a. Dr^a. Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia
Orientadora


Prof^a. Dr^a. Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof^a. Dr^a. Cecilia Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense


Prof^a. Dr^a. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia


Prof^a. Dr^a. Marília Villela de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia

À mulher que me ensinou saborear um livro acompanhado
de maçãs picadas... minha avó,
Neide Teixeira de Moraes (em memória).

AGRADECIMENTOS

Essa etapa da minha vida acadêmica, sem dúvidas, foi menos tensa ou até mesmo, poderia dizer, mais tranquila, por ter pessoas que compartilharam comigo, essencialmente, palavras e gestos de muito afeto. Tocaram a minha alma e se embrenharam pelas minhas memórias. Por isso, o meu agradecimento e reconhecimento.

Obrigado, Deus, pelo dom da vida e pela saúde. Pelos tropeços e pelas alegrias, obrigado, por ter colocado pessoas em minha vida que me deram forças e coragem para lutar e vencer obstáculos!

À Professora Sônia Maria dos Santos, que honra por ter sido seu orientando. Muito obrigado pela amizade, pelo carinho e pela confiança. Com a senhora aprendi que a vida na Universidade é muito melhor quando temos verdadeiras amizades.

Aos meus pais, Adriana Guerra de Moraes Rocha e Antônio Soares da Rocha, meu irmão, Rafael Guerra Rocha, obrigado por serem minha fortaleza e me apoiarem. A eles e a toda a minha família, obrigado pelo silêncio e pelas palavras, por sempre entenderem a minha ausência e me incentivarem aos estudos.

Às minhas tias, Luzimar Guerra de Moraes e Fernanda Guerra de Moraes, meu avô, Manoel Guerra de Moraes, minha gratidão pela confiança e força em cada passo da minha vida pessoal e profissional.

À Professora Francisca Izabel Pereira Maciel, a quem eu sou muito grato. Obrigado, professora, pelo carinho e pelos conselhos, pela amizade e pela confiança! E, claro, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa, tanto na qualificação, quanto na defesa final.

À Professora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, pela sua generosidade e carinho, muito obrigado! Obrigado pelas contribuições a essa pesquisa, pelo entusiasmo e gentileza de ler meu texto nas suas diferentes etapas de produção.

À Professora Cecília Maria Aldigueri Goulart, pessoa que me inspirou e me apresentou a dimensão discursiva da alfabetização com sua postura freireana e bakhtiniana, meus agradecimentos.

À Professora Marília Villela de Oliveira, muito obrigado por compartilhar comigo o momento da defesa da tese. Pela amizade e carinho, meus agradecimentos.

À Professora Sandra Cristina Fagundes de Lima, uma grande mestra que, com delicadeza e muita poesia, ensinou-me a apaixonar pelos caminhos labirínticos da memória e da história. Obrigado pelas suas contribuições!

À Professora Diane Valdez, pela generosidade em compartilhar informações e me indicar caminhos na pesquisa sobre a história da educação goiana, além de ceder os livros do Barão de Macaúbas. Muito obrigado!

À minha amiga, Gabriela Marques de Sousa, que o Doutorado me deu e, como ela diz, nem mesmo a tese pode nos separar. Obrigado pela amizade, pelas palavras de carinho e conforto nos diferentes momentos da escrita deste trabalho. Tenho muito orgulho de ser seu amigo.

Ao Márcio Fernandes de Oliveira, grande amigo que acompanhou todo o processo de escrita da tese e me deu forças para caminhar. Minha gratidão pela paciência e pela escuta nos momentos de aflição.

À Luana Cavalcanti Araújo Borges, pela amizade de sempre e pelas palavras durante todo o percurso, meus agradecimentos.

À Núbia Gomes, por me acolher em sua casa durante minha estada em Uberlândia. Obrigado por compartilhar seu lar comigo e pelas palavras sempre amigas.

Outros amigos, que também dividiram comigo esse momento e aos quais sou muito grato: Geracilda Maria, Tânia Regina, Rosimeire Pereira, Rosaine Aparecida, Silvana Fernandes, Maria Auxiliadora N. Amorim, Arlete de Falco, Anair Freitas e tantos outros os quais não nomeiei, mas que estão anotados na memória.

Aos meus amigos da Secretaria Municipal da Educação e do Colégio Estadual Sebastião Xavier, em Itumbiara/GO, pessoas apaixonadas pela educação e que fazem a diferença em minha vida.

À Maria Beatriz Villela de Oliveira, obrigado pela leitura atenta na revisão textual deste trabalho e pelo zelo com as minhas palavras.

“A todos esses que em mim atingiram zonas assustadoramente inesperadas, todos esses profetas do presente e que a mim me vaticinaram a mim mesmo a ponto de eu neste instante explodir em: eu. Esse eu que é vós pois não aguento ser apenas mim”¹, muito obrigado!

¹ Dedicatória feita pela escritora Clarice Lispector (1977) nas páginas iniciais do livro *A hora da estrela*.

RESUMO

Esta tese de doutorado, vinculada à linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tem como objeto de estudo a alfabetização na província de Goiás no século XIX. O objetivo da investigação foi analisar a história da alfabetização de crianças goianas, compreendendo os ideários sobre o ensino inicial de leitura e escrita difundidos nas escolas em Goiás entre 1835 a 1886. O recorte temporal abarcou o período em que se iniciou o processo de organização da instrução primária em Goiás, por meio da promulgação da primeira lei goiana de instrução pública, Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835, indo até 1886, quando foi publicado o último Regulamento sobre a Instrução Pública de Goiás, Ato de 2 de abril de 1886, levado a efetivo cumprimento durante o Império. Tendo isso em vista, o trabalho se desenvolveu a partir das seguintes problematizações: como a história da alfabetização em Goiás se constituiu durante o período imperial? Quais os materiais usados para se alfabetizar as crianças goianas no decorrer dessa história? Quais ideários sobre o ensino inicial de leitura e escrita circularam na província de Goiás? Essas questões orientaram a pesquisa, que se baseou nos estudos sobre a história da alfabetização, da leitura e dos livros no Brasil. Como fonte histórica foram usados os jornais, os documentos oficiais, as legislações, as correspondências de expediente escolar e os mapas de turmas inventariados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, bem como os Relatórios dos Presidentes de Província, dentre outras documentações depositadas em Arquivos Digitais brasileiros e europeus. A partir desses documentos, foi realizado um levantamento das cartilhas e livros de leitura utilizados nas escolas de instrução primária da província, o que possibilitou depreender, pela análise desses impressos, os métodos que circularam em Goiás no oitocentos. Os resultados da pesquisa apontaram que, ao contrário dos discursos que vêm sendo mantidos sobre a instrução pública goiana do século XIX no campo da alfabetização, houve diferentes tentativas do governo provincial de alinhar a proposta da instrução primária aos ideários de modernidade educacional que circulavam pelo contexto nacional, em especial no Rio de Janeiro. A história da alfabetização em Goiás se constituiu em diálogo com o projeto educacional de uma Nação, inspirado no modelo europeu. Essa província não esteve isolada, tampouco periférica ou interiorana em relação a todo o Império. Goiás, no que concerne ao ensino de leitura e escrita, aos livros e métodos que subsidiavam esse processo, esteve em sintonia com o contexto nacional no regime imperial.

Palavras-chave: Cartilhas em Goiás. História da alfabetização em Goiás. História da Educação em Goiás. Instrução primária em Goiás. Livros de leitura em Goiás. Métodos de alfabetização em Goiás. Métodos de leitura em Goiás. Província de Goiás.

ABSTRACT

This doctoral thesis, linked to the research line of History and Historiography of Education of the Graduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia, has as object of study the literacy in the province of Goiás in the nineteenth century. The objective of the research was to analyze the history of the literacy of children in Goiás, comprehending the ideas about the initial teaching of reading and writing spread in schools in Goiás between 1835 and 1886. The temporal cut included the period in which the process of organizing primary education in Goiás began, through the promulgation of the first Goiás' public education law, Law no. 13 of June 23rd, 1835, going until 1886, when it was published the last Regulation on the Public Instruction of Goiás, Act of April 2nd, 1886, led to effective compliance during the Empire. In view of this, the work developed from the following problematizations: how did the history of literacy in Goiás constitute itself during the imperial period? What materials were used to literate the children of Goiás throughout this history? What ideas about the initial teaching of reading and writing circulated in the province of Goiás? These questions guided the research, which was based on studies on the history of literacy, reading and books in Brazil. As a historical source, newspapers, official documents, legislations, correspondence of school files and maps of classes that were inventoried in the State Historic Archive of Goiás, as well as the Reports of the Presidents of the Province, among other documents deposited in Brazilian and European Digital Archives, were used. From these documents, a survey of the booklets and reading books used in the primary schools of the province was carried out, which made it possible to understand, through the analysis of these forms, the methods that circulated in Goiás in the nineteenth century. The research results pointed out that, contrary to the discourses that have been maintained on the public education in Goiás in the nineteenth-century in the field of literacy, there have been different attempts by the provincial government to align the proposal of primary education with the ideals of educational modernity that circulated through the national context level, especially in Rio de Janeiro. The history of literacy in Goiás was constituted by a dialogue with the educational project of a Nation, inspired by the European model. This province was not isolated, nor peripheral or interiorized, in relation to all the Empire. Goiás, in what concerns to the teaching of reading and writing, to the books and methods that subsidized this process, was in tune with the national context in the imperial regime.

Keywords: Booklets in Goiás. History of literacy in Goiás. History of Education in Goiás. Primary education in Goiás. Reading Books in Goiás. Literacy methods in Goiás. Reading methods in Goiás. Province of Goiás.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Brasil exposto no I SIHELE: quantidade, por estado, de participantes inscritos no evento	25
Figura 2	Folha de rosto do livro <i>Novo Alfabeto Portuguez dividido por Syllabas com os primeiros elementos da Doutrina Christã e o Methodo de ouvir, e ajudar à missa</i> (1785)	146
Figura 3	Folha de rosto da 16ª edição do livro <i>Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo</i> (18--)	149
Figura 4	Páginas 86, 87 e 88 do <i>Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo</i> (18--)	153
Figura 5	Folha de rosto da 2ª edição do <i>Pequeno Cathecismo Historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã</i> (1846)	154
Figura 6	Folha de rosto da 4ª edição do <i>Methodo facil para aprender a ler em 15 lições</i> (1875)	159
Figura 7	Página vii do <i>Methodo facil para aprender a ler em 15 lições</i> (1875)	161
Figura 8	Folha de rosto da 2ª edição do livro <i>Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever</i> (1853)	192
Figura 9	Páginas 29 e 31 do livro <i>Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever</i> (1853)	200
Figura 10	Páginas 7 e 10 do livro <i>O expositor portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna</i> (1831)	209
Figura 11	Folha de rosto da 9ª edição do livro <i>Historia de Simão de Nantua ou O mercador de feiras</i> (1867)	212
Figura 12	Modelos de penas de aço	221
Figura 13	Capas das edições do método Bacadafá (1871 e 1877)	238
Figura 14	Primeira carta do método Bacadafá (1871)	241
Figura 15	<i>Quadro synoptico do methodo de leitura abreviada</i> (1871)	245

Figura 16	Carta de nomes, do Método Bacadafá	246
Figura 17	Folha de rosto da 1ª edição do <i>Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira</i> (1867)	261
Figura 18	Página 20 da 1ª edição do <i>Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira</i> (1867)	266

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Grupos de Pesquisa sobre História da Alfabetização localizados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil	70
Quadro 2	Mapa da turma da Escola do 2.º grau da instrução primária em Vila de Meiaponte (1837)	141
Quadro 3	Mapa mensal da turma da Freguesia de Santa Rita do Paranaíba (1867)	141
Quadro 4	Catecismos e ou Livros de Doutrina Cristã usados nas escolas goianas, 1835-1886	174
Quadro 5	Livros ou Manuais usados nas escolas goianas, 1835-1886	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População do Estado de Goiás	29
Tabela 2	Quantidade de teses e dissertações identificadas no Banco de dados da Capes a partir da busca com a palavra “alfabetização”	55
Tabela 3	Quantidade de teses e dissertações selecionadas no Banco de dados da Capes	59
Tabela 4	Quantidade de dissertações identificadas com o tema alfabetização nas bibliotecas digitais de dissertações e teses da UFG e da PUC-GO	62
Tabela 5	Quantidade de dissertações e teses identificadas no Banco de dados da Capes com os termos relacionados na tabela	65
Tabela 6	Quantidade de teses e dissertações, por ano, sobre a história da alfabetização no Brasil	67
Tabela 7	Quantidade de teses e dissertações, por universidade, sobre a história da alfabetização no Brasil	74
Tabela 8	Quantidades de dissertações e teses sobre a história da alfabetização dos estados brasileiros	78
Tabela 9	Quantidades de dissertações e teses sobre a história da alfabetização por período da história do Brasil	83

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	32
PARTE I – “PASSEANDO PELOS ARREDORES” DO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO: OS DISCURSOS PRODUZIDOS SOBRE O OBJETO DE PESQUISA	50
1. Goiás na história da alfabetização do Brasil	51
1.1 Alfabetização: um tema em diferentes discursos	52
1.2 As teses e dissertações do campo temático da história da alfabetização: lugares, períodos e fontes	64
1.3 Considerações parciais	84
PARTE II – ALFABETIZANDO CRIANÇAS NA PROVÍNCIA DE GOIÁS	86
2. A instrução primária em Goiás no período imperial	87
2.1 1835 a 1869	90
2.2 1869 a 1886	119
2.3 Considerações parciais	134
3. Métodos e livros para alfabetização de crianças em Goiás	136
3.1 Impressos para ensinar a ler e escrever	139
3.2 Impressos para o ensino da leitura corrente	172
3.3 Considerações parciais	182
4. O método Castilho na história da alfabetização em Goiás	188
4.1 Um professor goiano no Rio de Janeiro: impressões sobre os métodos Castilho e Simultâneo	196
4.2 Repercussões da viagem de Primo Jardim na província goiana	214
4.3 Considerações parciais	227
5. A produção didática brasileira na história da alfabetização em Goiás	231
5.1 O Método Bacadafá de Antonio Pinheiro de Aguiar	235
5.2 Os livros de Abílio César Borges	251
5.3 Considerações parciais	270

CONSIDERAÇÕES FINAIS	273
REFERÊNCIAS	280
FONTES	312
Fontes citadas na Apresentação	313
Fontes citadas na Introdução	313
Fontes citadas na Seção 1: Goiás na história da alfabetização do Brasil	314
Fontes citadas na Seção 2: A instrução primária em Goiás no período imperial	314
Fontes citadas na Seção 3: Métodos e livros para alfabetização de crianças em Goiás	320
Fontes citadas na Seção 4: O método Castilho na história da alfabetização em Goiás	324
Fontes citadas na Seção 5: A produção didática brasileira na história da alfabetização em Goiás	329
Fonte citada nas Considerações Finais	334
Listas de Expediente Escolar e Mapas de Turmas	334

APRESENTAÇÃO

“Somos o que lemos.”²

A literatura é sempre um convite para um mergulho³ em terras inabitáveis, em horizontes desconhecidos, em caminhos abstratos. As histórias impressas em páginas marcam e selam seus leitores: de uma forma ou outra, a literatura provoca e transforma. Como alguém apaixonado por literatura, não poderia iniciar este trabalho sem evocá-la, procurando inspiração entre os escritos de autores da literatura brasileira para abrir estas reflexões.

Iniciemos com *O Ateneu*, de Raul Pompéia. Quando o pai de Sérgio, personagem principal do enredo, o deixa na porta do Ateneu e diz “Vais encontrar o mundo”, uma sucessão de fatos se desenrola, desnudando o cotidiano de um internato do Rio de Janeiro. A escola, na voz do pai, seria o ambiente que transformaria a vida do filho, tirando-o do seio materno e inserindo-o numa instituição social diferente da família. A escola narrada por Pompéia, numa perspectiva histórica, é o retrato dos modos de educar no regime imperial. Sobre o processo de aprendizado da leitura, Sérgio nos conta:

Eu aprendera a ler pelos livros elementares de Aristarco, e o supunha velho como o primeiro⁴, porém rapado, de cara chupada, pedagógica, óculos apocalípticos, carapuça negra de borla, fanhoso, onipotente e

² Trecho de Alberto Manguel (1997, p. 201), no livro *Uma história da leitura*.

³ Sim, mergulho! Paradoxalmente, um mergulho em terras!

⁴ “O primeiro” refere à imagem de Cristo, descrita anteriormente pelo personagem.

mau, com uma das mãos para trás escondendo a palmatória e doutrinando à humanidade o bê-á-bá (POMPÉIA, 1996, p. 8).

No *Conto de Escola*, de Machado de Assis, um garoto em 1840 relutante em ir à escola relata sobre seus sentimentos em relação ao colégio e suas impressões com as lições de gramática.

Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos (ASSIS, 2002, p. 207).

Os livros de leitura e as aulas da professora de Ernesto e Eugênio, personagens da obra *Olhai os lírios do campo*, de Érico Veríssimo, marcaram suas vidas. Algumas leituras e livros ficam eternizados em nossas memórias; quem não se lembra das histórias que povoaram a infância? Há textos que nos remetem a lugares, cheiros, sabores, pessoas...

Eugênio tinha uma grande pena do pai, mas não conseguia amá-lo. Sabia que os filhos devem amar os pais. A professora falava na aula em amor filial, contava histórias, dava exemplos. Mas, por mais que se esforçasse, Eugênio não lograva ir além da piedade. Tinha pena do pai. Porque ele tossia, porque ele suspirava, porque ele se lamentava, porque ele se chamava Ângelo. Ângelo é nome de gente infeliz, nome de assassinado. Ernesto não podia olhar para o pai sem se lembrar da sétima lição do Segundo Livro de Leitura. Sentira, ao lê-la pela primeira vez, uma comoção tão grande, que ficara um dia inteiro sob a impressão da tragédia (VERÍSSIMO, 1995, p. 9-10).

As cenas transcritas acima registraram, em estilo literário, o fazer da escola e o ensino da leitura e da escrita em épocas e espaços diferentes. No entanto, são registros de personagens que talvez não tenham existido, mas que, se lidos numa perspectiva sincrônica ao tempo que retratam, instigam-nos a pensar mais sobre uma história que todos nós vivemos: a nossa alfabetização. Desse modo, pesquisar a história da alfabetização, muito além de historiografar práticas, métodos, livros, é falar de pessoas que ensinaram e aprenderam a leitura e a escrita da língua materna.

E por que um estudo histórico sobre alfabetização?

Vidal (2014), refletindo sobre a questão “Em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade?”, nos auxilia na proposição de uma resposta à pergunta:

[...] o passado não lega ao presente uma fórmula de sucesso a ser recuperada nem, necessariamente, uma lição. As várias abordagens

que fazemos do ontem nos alertam para a multiplicidade dos possíveis de cada momento histórico inscritos nas relações sociais de poder. Oferecem exemplos sobre o que foi feito, ampliando nosso repertório de práticas. [...] Suscitam reconhecer que a nossa relação com o ontem é simultaneamente de continuidade e ruptura, atribuindo várias camadas de temporalidade ao passado. Instigam-nos, por fim, a perscrutar os modos como atribuímos sentido ao mundo e significamos nossa experiência pretérita e atual, levando em consideração a materialidade da vida (VIDAL, 2014, p. 12-13).

Em consonância, Mortatti (2008) advoga a necessidade de conhecer o passado da alfabetização não para ressuscitá-lo, à procura de soluções para os problemas de hoje, tampouco para conceber o presente como uma repetição simplista do que ocorreu em tempos anteriores, e, sim, para provocar pesquisas que suscitem novos olhares, novas questões e proposições.

É evidente que a alfabetização é um “campo discursivo”⁵ de frequentes disputas, tanto nas esferas política e midiática, como também na acadêmica. Apoiando-nos na pesquisa de Mortatti (2000) é possível dizer que os sentidos atribuídos à alfabetização, pelos sujeitos, nas diferentes instituições (partidos políticos, governos, universidades, grupos de pesquisa, meios de comunicação), evidenciam a homérica luta entre Fracasso *versus* Sucesso no processo de alfabetização. Nas palavras da autora,

[...] visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam **modernos** e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do **antigo**, devendo ser combatido como **tradicional** e substituído por um **novo sentido para o moderno** (MORTATTI, 2000, p. 23, grifos nossos).

Ou seja, há sempre um discurso em contraposição a outro, que intencionalmente refuta ideias para marcar um território autoral.

No âmbito político-partidário, uma situação recente foi a mudança preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que modificou a proposta do ciclo de alfabetização, considerando que a criança deve estar plenamente alfabetizada até o fim do segundo ano do Ensino Fundamental. O projeto revela

⁵ Expressão utilizada em conformidade com a definição feita por Maingueneau (2005).

claramente um embate entre posições partidárias (Partido dos Trabalhadores *versus* Partido do Movimento Democrático Brasileiro), já que os documentos publicados durante o governo petista dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff – que antecederam o governo do presidente peemedebista Michel Temer – garantiam a alfabetização até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Há que se registrar também que, no atual governo presidencial de Jair Bolsonaro, o tema alfabetização ocupou alguns discursos dos integrantes do Ministério da Educação, que fizeram apologia ao método fônico. Além disso, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio do Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), tomando como base uma noção restrita de alfabetização, enfatizando os aspectos fonêmicos do aprendizado da língua portuguesa. Outrossim, o termo letramento não foi mencionado.

Na imprensa, os comentários dos jornalistas sobre determinados fazeres pedagógicos, sobre as taxas de avaliações externas e os índices de analfabetismo (funcional e absoluto), tentam demonstrar – de forma banal – o que é “correto ou não” para ensinar a ler e escrever. Os comentários nas colunas do economista Claudio de Moura Castro e do jornalista Alexandre Garcia, por exemplo, veiculados pela mídia impressa ou televisiva, hora ou outra causam polêmicas sobre a escola brasileira e seu desafio de alfabetizar. Outro exemplo é uma revista de circulação nacional dirigida aos professores: *Nova Escola*, atualmente mantida pela Fundação Lemann. A alfabetização é um tema recorrente e, quase sempre, ocupa uma ou mais matérias de suas edições, formando a opinião do público leitor.

No meio acadêmico, como assevera Goulart (2014),

Ao enfrentarmos temas polêmicos, constituímos e confrontamos argumentos, de postos de observação diferentes dos apresentados por aqueles com que dialogamos. A crítica pela crítica não constrói. Quando falamos, entretanto, em nome de concepções de sociedade, de ser humano e de ensino-aprendizagem, instauramos o debate, que ganha corpo e se adensa. [...] O ponto de partida envolve respeito pelas posições alheias – não um respeito obsequioso e passivo, mas um respeito ativo e vivo, que inclui considerar a importância do diálogo, do pensamento divergente, da possível revisão de caminhos que pode ser desencadeada de ambos os lados, capaz de gerar avanços, renovações de posturas teórico-metodológicas e novos pontos de ancoragem (GOULART, 2014, p. 327).

De fato, é necessário instaurar o diálogo além dos muros das universidades, dos grupos de pesquisas, dos projetos institucionais, afinal o conhecimento é movido

pelas incertezas, pois “não há homogeneidade nos ‘sentidos’ atribuídos à alfabetização, no que se refere ao SABER; na verdade, há uma multiplicidade de SABERES, no plural, não **um** SABER sobre a alfabetização” (SOARES, 2014, p. 29, grifo da autora).

Logo, é premente estudar a alfabetização em suas “múltiplas facetas”, tal como nos ensinou e propôs a mestra Magda Soares (1985). No caso desta tese, contemplamos a “**faceta histórica da alfabetização**”⁶, tendo como lócus de pesquisa o estado de **Goiás**.

Fonseca (2003), ao refletir sobre o lugar da história da educação e suas relações com diferentes abordagens historiográficas, verifica que, comparativamente à produção científica nacional, as publicações internacionais têm demonstrado maior preocupação com investigações históricas na área da educação. Retomando importantes pesquisas⁷, evidencia que a educação foi tratada ora como um campo de investigação autônomo, ora como um tema possível numa dada corrente historiográfica.

Saviani (2005) explica que, no Brasil, pelo fato de a história da educação compor-se mais como um campo de pesquisadores formados em Pedagogia⁸, “os historiadores, de modo geral, acabam por não incluir a educação entre os domínios da investigação histórica” (SAVIANI, 2005, p. 20-21). Tal questão pode ser ilustrada com as obras de Cardoso e Vainfas (1997, 2012). Os autores, ao organizarem os dois tomos sobre os *Domínios da História*, não incluíram a educação entre os territórios do historiador. No entanto, embora a disciplina história da educação tenha nascido no bojo das Escolas Normais, na preparação dos professores para atuar no ensino primário e, posteriormente, sido integrada nos currículos do curso de Pedagogia, as pesquisas da historiografia educacional procuram aparato conceitual-metodológico mais na História do que propriamente na Pedagogia.

Em torno da pesquisa e dos estudos pedagógicos, configuram-se diferentes matérias e áreas do conhecimento, que estão relacionadas essencialmente à prática

⁶ Tomamos essa expressão de empréstimo de Frade (2011).

⁷ Fonseca (2003) cita as pesquisas de Keith Thomas, Daniel Roche, Jean-Pierre Rioux, Serge Gruzinski, François Furet, Jacques Ozouf, Pierre Nora, Jean Hébrard, Dominique Julia, Roger Chartier, Jacques Le Goff, Philippe Ariès e outros pesquisadores ligados à Nova História.

⁸ A Pedagogia, que antes era uma disciplina ministrada na escola normal, tornou-se, a partir de 1939 (Cf. SAVIANI, 2005), um curso superior (graduação) com currículo vasto em matérias pedagógicas, habilitando o professor para atuar nas primeiras etapas da educação básica.

educativa, tais como metodologias de ensino, planejamento, práticas de ensino, leitura, escrita, gestão escolar etc. A história da educação pode se ocupar de investigar os aspectos históricos de todas essas áreas, mas, ao contrário delas, não está a serviço diretamente das habilitações pedagógicas. A história da educação pertence aos fundamentos da educação.

No universo da pesquisa, na perspectiva historiográfica proposta por Pesavento (2003), a educação é uma temática pertencente ao campo metodológico da história cultural⁹. Destarte, a história da educação não está inscrita em uma única corrente historiográfica e, além disso, vários outros campos temáticos encontram-se abrigados em sua macroestrutura. A história da alfabetização ou a “história do ensino inicial de leitura e escrita”¹⁰ é um exemplo disso.

Sobre a história da alfabetização no Brasil, Soares (2006, p. 7) aponta que “a pesquisa histórica é uma tendência que vem se acentuando nos estudos sobre educação e o ensino no Brasil, nas últimas décadas. Na área da alfabetização e da leitura, essa tendência tem sido talvez mais intensa que em outras áreas”. Como a alfabetização é um processo que envolve a aprendizagem de dois aspectos essenciais em uma sociedade letrada, a leitura e escrita, fazer a sua historiografia demanda enormes dificuldades. “É que as práticas de ensino se perdem na transitoriedade de sua ocorrência, na natureza oral e, portanto, fugidia de seu exercício, na ausência de registro de sua realização. Ficam algumas poucas e raras fontes [...]” (SOARES, 2006, p. 7). Ainda nessa linha de raciocínio, Magalhães afirma:

No momento atual, a investigação [sobre a história da alfabetização] é de fato ainda muito reduzida, em face da imensidão do tema e das problemáticas que sugere. É uma investigação que depara com uma total ausência de informação histórica em sentido direto. Também no nível de fontes indiretas, escasseiam, quer os sinais autográficos, quer indicações sobre níveis de analfabetismo [...]. As informações sobre a circulação do livro e as práticas de leitura são igualmente escassas,

⁹ Pesavento (2003), na trajetória da historiografia, apresenta três grandes campos metodológicos: a história-narrativa (historicista e positivista), a história cultural e o marxismo. Para maiores informações, cf.: Bourdê e Martin (s.d.), na obra *As Escolas Históricas*. Esses três campos metodológicos dão origem às correntes historiográficas, que por sua vez abrigam os campos temáticos.

¹⁰ Encontramos a menção a essa terminologia em Mortatti (2008, 2009). Em Boto (2011) as denominações “história da alfabetização” e “história do ensino inicial da leitura e da escrita” são utilizadas como sinônimas. Consideramos de igual maneira ambas as terminologias como sinônimas, cientes, conforme Mortatti (2004, p. 59-60) aponta, de que o termo recorrente utilizado na imprensa pedagógica, nos manuais e na legislação para se referir ao aprendizado da língua materna/pátria, até o início do século XX, era “ensino de leitura (e escrita)”. Para compreender o surgimento do vocábulo alfabetização, cf.: Mortatti (2004).

no entanto nas cozinhas tradicionais não raro se encontrava um móvel com alguns livros – catecismo, livros de cuidados de saúde, escrituras diversas. Nesse sentido, o historiador da história da alfabetização depara com grande dificuldade de informação [...] (MAGALHÃES, 2002, p. 132).

Ao mesmo tempo em que existem essas dificuldades, o campo temático da história da alfabetização¹¹ foi-se instituindo substancialmente com uma natureza híbrida (MORTATTI, 2011, 2011a). Nos termos de Mortatti,

[...] nesta primeira década do século XXI constata-se a tendência à história da alfabetização se constituir como campo de conhecimento específico e autônomo, por meio da crescente definição de objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas. Tal tendência, por sua vez, vem-se explicitando sem prejuízo das possibilidades de estudos e pesquisas necessariamente interdisciplinares, a fim de se explorarem os diferentes aspectos envolvidos na complexidade e na multifacetação da alfabetização (MORTATTI, 2011a, p. 2).

Nessa linha interdisciplinar, a história da alfabetização faz um diálogo incessante com outros campos temáticos¹², não restritos à educação, podendo-se citar: história do livro (incluindo aspectos que vão da materialidade a uma cultura imaterial etc.); história da mulher (sua escolarização e o empoderamento feminino mediante a aprendizagem da leitura e escrita etc.); história do corpo (dos gestos/posições e culturas para aprendizagem da leitura e escrita, dos métodos de repressão corporal etc.); história da tecnologia e da comunicação (suas influências para a transformação dos modos de alfabetizar durante a história etc.); história da literatura etc (MORTATTI, 2011). Frade (2018) ainda indica que:

a história da alfabetização como o estudo de formas pretéritas de ensino/aprendizagem da tecnologia da escrita; de sua manifestação no contexto das instituições as mais diversas; dos métodos para sua transmissão; dos materiais que estão em jogo na sua apropriação; das práticas empreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo de aquisição inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade (FRADE, 2018, p. 39-40).

¹¹ É importante ressaltar que a expressão “campo da história da alfabetização” foi amplamente difundida por Maria do Rosário Longo Mortatti, e por ela sistematizada na coletânea *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* (MORTATTI, 2011). A obra é fruto do I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE), realizado em Marília, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em 2010, com o tema: “A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil”. Reconhecemos que os estudos de Mortatti contribuíram para a delimitação desse campo (MORTATTI, 2011b).

¹² Tal questão foi apontada e refletida por Frade (2011), ficando em evidência na coletânea organizada por Mortatti (2011).

No meio acadêmico brasileiro, a história da alfabetização foi ganhando reconhecimento e espaço, sobretudo entre os fins do século XX e a primeira década do século XXI, quando pesquisas em teses e dissertações foram divulgadas¹³. Nesse ponto, é importante referenciar que o trabalho de Mortatti (2000), *Os sentidos da Alfabetização: São Paulo, 1876 – 1994*, destaca-se no universo científico como aquele que, no século XX, marcou os estudos temáticos acadêmicos sobre a história do ensino de leitura e escrita no Brasil.

Nesse mesmo percurso, eventos científicos passaram a inserir a historiografia da leitura, da cultura escrita e da alfabetização como eixo temático e/ou mote de congressos e seminários. Um dos marcos foi o Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE), coordenado pela Professora Maria do Rosário Longo Mortatti, cuja primeira edição foi realizada em Marília, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em setembro de 2010¹⁴; e a segunda, em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em julho de 2013. Mais recente, outro marco foi a incorporação, em 2015, do Simpósio Temático sobre a História da Cultura Escrita no 8º Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais (COPEHE). Na 9ª edição desse congresso, ocorrida em 2017, a história da alfabetização foi inserida como eixo específico para submissão de trabalhos em comunicação oral¹⁵.

A pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, realizada por Soares (1989) e, posteriormente, por Soares e Maciel (2000)¹⁶, fez um panorama das

¹³ Tal questão ficou evidenciada na obra de Mortatti (2011). Na Parte 1 dessa tese trataremos, com maiores detalhes, do estado do conhecimento das pesquisas de história da alfabetização no Brasil.

¹⁴ Mortatti (2011a) aponta que embora já existissem, no ano da realização do I SIHELE, eventos científicos que abordavam temáticas semelhantes à história da alfabetização, não havia até aquele momento um evento que tratasse especificamente sobre o assunto. Como exemplo desses outros eventos, a autora cita o Congresso Brasileiro de História da Educação e o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Na mesma linha, há também os grupos de trabalho “História da Educação” e “Alfabetização, leitura e escrita”, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para maiores informações acerca do I SIHELE, cf.: Mortatti (2011a).

¹⁵ Vale referenciar que no 9º COPEHE, dos 219 trabalhos inscritos para as comunicações orais, apenas 9 pertenciam ao eixo temático 12 – História da Alfabetização e Escolarização.

¹⁶ Na pesquisa de Soares (1989) foram analisados artigos publicados em 21 periódicos especializados, dissertações e teses, excluindo-se capítulos de livros e relatórios de pesquisa não publicados. Já em Soares e Maciel (2000), devido ao aumento substancial da produção acadêmica e científica sobre a alfabetização, as pesquisadoras delinearam como *corpus* de análise as dissertações e teses.

investigações sobre a alfabetização no Brasil. Ambas as publicações evidenciaram apenas uma pesquisa classificada do tipo histórico, entre os anos de 1954 a 1989 (DIETZSCH, 1979). Por pesquisa histórica, Soares e Maciel (2000) entendem que

são pesquisas que descrevem e analisam fatos ou fenômenos do passado: o que foi? como foi? por que foi assim? – ou seja: como, nas pesquisas descritivo-explicativas, a pesquisa histórica identifica e/ou descreve e/ou explica, com a diferença de que aquelas se referem a fatos ou fenômenos contemporâneos ao pesquisador e esta, a fatos passados (SOARES; MACIEL, 2000, p. 58-59).

Na tese de doutorado de Silva (1998)¹⁷, a autora acrescenta ao levantamento de Soares (1989) duas outras produções acadêmicas sobre a historiografia da alfabetização brasileira.

A primeira é um relatório de pesquisa, intitulado “Níveis de alfabetização/graus de instrução do processo modernizador brasileiro, 1872-1920”, apresentado por Arno Wehling ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ao Ministério da Educação (MEC)¹⁸.

O segundo trabalho é a dissertação de mestrado de Ana Maria Araújo Freire, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1988. Essa pesquisa traz importantes dados estatísticos sobre a história do analfabetismo no Brasil, desde o período colonial até a primeira república. Freire (1988) aponta o analfabetismo como fenômeno historicamente estabelecido pelos contextos políticos e econômicos.

Do final da década de 1980 ao quase fim da segunda década do século XXI muitos outros trabalhos foram realizados. Ao tratar sobre a história da alfabetização sempre há referência a um lugar: um estado ou município ou escola. Alguns estados brasileiros se destacam nessas pesquisas, outros foram pouco evidenciados¹⁹. Nesse sentido, esta tese tem como cenário o estado de Goiás (GO). E por que esse estado?

Apesar de eu ser goiano de nascença e ainda residindo no estado, nunca havia me interessado pelas questões históricas de Goiás. No entanto, desde 2006, na minha primeira graduação, a alfabetização é um tema que aprecio muito. No mestrado, na

¹⁷ Essa tese encontra-se publicada em livro pela Editora UNICAMP (SILVA, 2015).

¹⁸ Na tese de Silva (1998), não há referência ao ano de publicação desse relatório; não o há também no currículo lattes de Wehling, consultado em julho de 2019.

¹⁹ Na seção 1 apresentamos um panorama geral das pesquisas da história da alfabetização, por estado.

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pesquisei sobre o processo de escrita argumentativa, tomando como foco a criança do ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (ROCHA, 2012). Durante o percurso na UNICAMP, em 2010, participei do I SIHELE, juntamente com um grupo de colegas e pesquisadores do ALLE (Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita – UNICAMP/CNPq). Para esse seminário preparei um texto, para comunicação oral, sobre a historiografia das práticas de alfabetização no sul goiano. Muito timidamente, eu iniciava a minha incursão na história da alfabetização no estado de Goiás, sinalizando, ao final do artigo apresentado no seminário, algo que viria a se tornar o meu objeto de estudo no doutorado: “vale destacar que nossa intenção futura para esta pesquisa é de se engajar no estudo, para, quem sabe, documentar as práticas de leitura e escrita em Goiás” (ROCHA, 2010, p. 6).

Durante o I SIHELE, alguns fatos curiosos me chamaram a atenção. As mesas redondas propostas não contemplavam nenhuma pesquisa sobre a história da alfabetização em Goiás; outro fato foi uma imagem exposta no hall de entrada do auditório do evento, na Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP: um mapa do Brasil com indicação dos estados de origem dos pesquisadores inscritos no Seminário.

Figura 1

Mapa do Brasil exposto no I SIHELE: quantidade, por estado, de participantes inscritos no evento



Fonte: Acervo pessoal do autor, setembro de 2010.

Essa imagem ficou renitente em minha memória durante muito tempo e me fez constatar, numa análise dos Anais do Seminário, que somente duas pessoas de Goiás estavam inscritas, e apenas a minha pesquisa tratava sobre a historiografia do ensino de leitura e escrita no território goiano. A partir de então, venho me dedicando a compreender a trajetória histórica da alfabetização no estado de Goiás, visitando arquivos públicos e privados, conversando com pessoas, procurando parcerias, participando de eventos sobre a temática, inventariando fontes que auxiliem na escrita destas páginas da história da educação goiana.

“AMO E CANTO COM TERNURA

TODO O ERRADO DA MINHA TERRA”²⁰

A história do estado de Goiás²¹ é narrada, geralmente, a partir da chegada dos bandeirantes paulistas nas primeiras décadas do século XVIII, à procura de ouro na região (PALACÍN; MORAES, 1994). No entanto, o território goiano já era povoado por índios pertencentes ao grupo macro-jê, “um grupo genuinamente brasileiro, pois não se estendeu a outros países, como ocorreu com os tupis guaranis” (PALACÍN; GARCIA; AMADO, 2001, p. 12).

O sertão goiano, como ficou retratado nos relatos de viagens de cronistas do período colonial, era uma terra de “selvagens” e “bárbaros”, de árvores retorcidas e frutos nativos, de chão fértil e muita seca. Silva e Souza (1872)²², baseado na tradição oral, conseguiu enumerar dezoito nações indígenas em Goiás, quase um século após a instalação dos bandeirantes na região às margens do Rio Vermelho (hoje, Cidade de Goiás). No texto *Memoria sobre o descobrimento, governo, população e cousas mais notáveis da Capitania de Goyaz*, Silva e Souza (1872) ainda relata os costumes

²⁰ Trecho do poema “Becos de Goiás”, de Cora Coralina (1980, p. 93), extraído do livro *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*.

²¹ Não temos o objetivo de copilar nas pouquíssimas páginas deste item a história do estado de Goiás. É importante destacar que a intenção é apresentar ao leitor um pouco do percurso político e histórico do estado, bem como suas particularidades na diversidade e extensão territorial da cultura brasileira.

²² O texto de Souza e Silva tem data de 30 de setembro de 1812, no entanto foi publicado na *Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*, no 4º trimestre de 1849. O exemplar a que tivemos acesso é de 1872, correspondente à 2ª edição.

dessas tribos, que ocupavam a extensão da Capitania de Goiás, com tradições e um legado próprios das suas culturas:

Cayapo's. Nação bravissima e muito numerosa, que com os seus ataques obstou em principio ao augmento da capital, e hoje residentes nas aldêas Maria e S. José, ainda que existem muitos ao sul de Villa-Boa tendo diferentes aldêas, [...] são valentes e guerreiros: usam, além do arco e frecha, em que são destrissimos, de certos páos cortados e rijos, com que pelejam de perto: têm alguns ritos judaicos: admitem a polygamia e o divorcio: contam os mezes por luas: fazem festas e ajuntamentos nocturnos, em que em confuso procuram a propagação: fazem as exequias dos seus mortos com danças, e se tingem de negro em as ocasiões do seu sentimento; nas vizinhanças da Paschoa pintam em si com tinta de jenipapo botinas, peitos de armas, e fazem então com grande vozeria as suas festas e jogos, sendo o mais celebre o que chamam de touro, em que disputam uns com os outros as forças na carreira, tomando uns do hombro de outros um grande tronco que empregam n'este ministerio (SILVA; SOUZA, 1872, p. 494-495).

Segundo Silva e Souza (1872) e Pedroso (1992), a região sul de Goiás era habitada pelos índios Caiapós. Com a entrada das bandeiras²³ paulistas no território goiano, muitos desses índios tornaram-se escravos na exploração do ouro. No referido relato de Silva e Souza (1872), o autor ainda enumera alguns dos argumentos utilizados pelos bandeirantes na escravização dos indígenas, que circulam em torno do discurso do selvagem que precisa ser contido, devido a sua natureza feroz, expressa nas lutas travadas entre os índios e bandeirantes no processo de colonização. Outro argumento é o da guerra santa ou guerra justa, justificativa aceita pela legislação da época, que era condescendente com a escravidão dos povos nativos, quando esses lutavam e perdiam, ou até mesmo quando alguma tribo era hostil com os colonizadores, fato bem provável de acontecer no sistema de conquistas de terras empregado pelos portugueses.

Além do fato da existência de indígenas no território goiano, várias foram as bandeiras que passaram pelo estado, desde o final do século XVI, o que contraria a versão oficial apresentada por muitos anos nos livros didáticos de história regional de Goiás, que confere à renomada bandeira chefiada por Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera²⁴, a responsabilidade pelo descobrimento de Goiás.

²³ “A bandeira era uma expedição organizada militarmente, e também uma espécie de sociedade comercial. Cada um dos participantes entrava com uma parcela da capital, que consistia ordinariamente em certo número de escravos” (PALACÍN; MORAES, 1994, p. 21).

²⁴ Nome dado pelos indígenas, que significa “diabo velho”.

Em vias de explorar o ouro descoberto no Rio Vermelho, a região começou a ser povoada pelos colonizadores no início do século XVIII, surgindo numerosos arraiais a partir da conglomeração de garimpos e construção de capelas para disseminação da fé católica nos rincões de todo o território goiano. Com o crescimento da população, instituiu-se em 1749 a Capitania de Goiás, governada pelo Conde dos Arcos. Já com a Independência em 1822, passou a denominar-se Província de Goiás. Nesse período, a sociedade organizada em torno da exploração mineradora entrava em decadência, regredindo à economia de subsistência, nos moldes de uma sociedade pastoril (PALACÍN; MORAES, 1994).

Desde a instalação das capitanias até sua transformação em província, Goiás ocupou uma grande extensão territorial, como se pode constatar nos mapas políticos da época, sobretudo os do período imperial. Suas fronteiras, tais como conhecemos hoje, são consequência de movimentos partidários e defesas em prol do desenvolvimento econômico e cultural do norte ao sul do estado. Esses movimentos, especialmente o *Separatista do Norte*, liderado inicialmente em 1821 pelo capitão Felipe Antônio Cardoso e pelo Padre Luiz Bartolomeu Marques, perduraram durante mais de um século, ocasionando a emancipação do estado do Tocantins em 1988 (PALACÍN; MORAES, 1994).

Para que houvesse essa separação, alguns fatos, já no século XX, foram decisivos, todavia a fala sobre o esquecimento das cidades ao norte de Goiás pelo governo estadual era recorrente desde o século XIX²⁵. Nessa perspectiva, podemos dizer que o primeiro fato que impulsionou a separação entre Tocantins e Goiás foi a permanência da capital goiana na região centro-sul do estado. Mesmo com a transferência da sede dos poderes públicos estaduais da Cidade de Goiás para Goiânia²⁶, e com o aumento da população, a região norte do estado ainda permanecia

²⁵ Sobre isso, cf.: Silva e Souza (1872).

²⁶ A respeito das datações desse período, podemos destacar duas datas importantes. A primeira é a da publicação do Decreto nº 560, de 13 de dezembro de 1935, no Correio Oficial do Estado de Goiás, em 21/12/1935, que determina que para Goiânia, “a Nova Capital do Estado, se transportem, com o pessoal que os respectivos titulares julgarem necessário ao exercício de suas funções, as Secretaria Geral e de Governo e a Casa Militar” (Assinado por Dr. Pedro Ludovico Teixeira e Benjamim da Luz Vieira). A segunda data é o dia 05 de julho de 1942, quando ocorreu o “batismo cultural” de Goiânia, expressão utilizada para designar a inauguração oficial da cidade. Tal evento também selou uma nova aliança entre a Igreja e o Poder Público em Goiás, marcando a transferência definitiva de todas as instâncias governamentais para a nova capital. Para maiores detalhes sobre a questão do “batismo cultural”, cf.: Araújo Júnior e Silva (2006).

esquecida aos olhos dos administradores. Outro fato que contribuiu foi a construção da nova capital brasileira, Brasília, em solo goiano, na região central do estado, o que ocasionou, na década de 50 do século XX, a migração da população do norte para o entorno do Distrito Federal e para o sul do estado, onde havia melhores condições de empregabilidade, diante das obras e da abertura de rodovias para a edificação de Brasília (CHAUL, 1999).

A presença da capital do país na região sul de Goiás e sua proximidade com outros estados ao sudeste do Brasil fizeram com que as cidades ao centro-sul goiano se desenvolvessem progressivamente diferente daquelas situadas ao norte, que acumulavam índices expressivos de uma população de baixa renda. Com uma economia predominantemente agroindustrial, os municípios ao sul detinham as maiores taxas de urbanização, produção e exportação de matéria prima, conforme revelam os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o estudo empreendido por Arrais (2016).

Paulatinamente, com um percurso particular, mas acompanhando o movimento político brasileiro, o estado de Goiás foi-se constituindo, transformando-se, segundo as estimativas do IBGE de julho de 2016, no 12º estado brasileiro mais populoso. No censo de 2010 já compreendia uma população declarada em 6.003.788 habitantes, como se pode verificar na tabela abaixo, que copila o crescimento populacional de Goiás entre o primeiro e o último censo.

Tabela 1
População do Estado de Goiás

Ano	Número de habitantes
1872	160.395
1890	227.572
1900	255.284
1920	511.919
1940	661.226
1950	1.010.880
1960	1.626.376
1970	2.460.007
1980	3.229.219
1991	4.012.562
2000	4.996.439
2010	6.003.788

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do *Anuario Estatístico do Brazil* (1916) e do site do IBGE.

Um estado de médio porte²⁷ que, não diferente de outros, é formado por uma miscigenação de etnias, pela diversidade de culturas, pelas tradições e festejos, pelos mitos e folclore.

Goiás é terra de Cora Coralina, de José J. Veiga, Bernardo Élis e tantos outros escritores. É a terra do sertanejo, do pequi, da pamonha e do falar com o érre (r) puxado. É terra de histórias da roça, contadas às crianças ao redor da fogueira, dos diferentes personagens que sobreviveram na tradição oral e que fazem parte do imaginário social dos goianos: terra de Tereza Bicuda e do Cavaleiro da Rua das Flores de Jaraguá (cidade na região central de GO); da Serpente do Rabo amarrada na Igreja de Santo Estevão em Formosa (cidade do entorno do Distrito Federal); da moça da varanda de Catalão (cidade do sul de GO), que, após ser impedida de casar-se com seu amor, arranca a própria cabeça com um cutelo; terra dos escravos de Pirenópolis (cidade do leste de GO) e das lendas de suas garrafas; de Maria Grampinho, que leva as crianças “custosas”²⁸ em sua trouxa na Cidade de Goiás (noroeste de GO); do casal indígena Angatú e Porã, personagens de uma lenda que deram nome ao município de Porangatú (cidade na região norte de GO); do túmulo de Joaquim Modesto, que nomeia uma rua em Itumbiara (cidade ao sul de GO), de onde cresciam cabelos e unhas de lobisomem; do Nêgo D’água dos Rios do Cerrado; do monstro que come línguas e que habita o Rio Araguaia; terra de outras tantas historietas que dão vida ao sincretismo de costumes e à permanência de um legado, ora esquecido nas páginas dos livros antigos ou perdido nas memórias dos sujeitos, ora reavivado pela tradição regional e pelos recontos.

“Santuário da Serra Dourada/[...]/ Terra Querida/ Fruto da vida,/ Recanto da Paz./ [...] O cerrado, os campos e as matas,/ A indústria, gado, cereais./ Nossos jovens tecendo o futuro,/ Poesia maior de Goiás!” (Trecho do hino de Goiás).

“Goiaz querida, pérola mimosa/ Destes sertões soberbos do Brasil!/ Terra que amo, que minh’alma adora,/ Ao ver-te longe, tão distante agora,/ Quero-te mais ainda,/ Minha terra gentil!” (JESÚS, 1946, p. 58).

²⁷ De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, o estado de Goiás possui, hoje, 246 municípios, divididos em 5 mesorregiões (Norte, Sul, Centro, Leste e Noroeste).

²⁸ Expressão informal, muito utilizada em Goiás, para se referir às crianças malcriadas, indisciplinadas.

É esse estado, pouco investigado, cheio de mistérios e encantos, apresentado nessas antecedentes páginas, que será desvelado nas próximas. Tomando os livros e outros documentos como objeto de estudo, nosso desejo é acrescentar algumas contribuições para a historiografia da alfabetização no Brasil. O convite, pois, é entrarmos, pelos “becos de Goiás”, para revisitar “passadas eras” do “bequinho da escola” goiana²⁹.

²⁹ Fizemos uma brincadeira com trechos da poesia “Becos de Goiás” de Cora Coralina (1980, p. 93), encontrada no livro *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*.

INTRODUÇÃO

“Palavras juntam-se, grudam-se, atropelam-se umas por cima das outras. Não importa quais sejam. Empurram-se e trepam uma nos ombros das outras. As isoladas, as solitárias acasalam-se, cambaleiam, multiplicam-se.”³⁰

Letras. Sílabas. Palavras. A cadência e a mistura entremeada desses signos compõem diferentes textos (ou discursos), e esses, ao mesmo tempo, constituem o ser humano. “Somos feitos de textos”³¹.

Os textos nos atravessam e nos definem. “A palavra é o próprio homem.”³²

Os textos nos aprisionam e nos libertam. “Ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência a vossa!”³³

Bakhtin (2010) explica que o texto é o objeto central de estudos das Ciências Humanas, tornando-se ponto de partida das pesquisas. Nessa perspectiva, o autor advoga que o texto só ganha vida comunicando-se com outros, “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites” (BAKHTIN, 2010, p. 400).

Apoiados em Mortatti (1999; 2000) consideramos que a interpretação de um texto para uma produção científica se estabelece pelas relações que o leitor (nesse caso, o pesquisador) faz com o contexto de produção (localizando o texto no seu tempo

³⁰ Trecho de Virginia Woolf (2011, p. 78) no seu livro *As ondas*.

³¹ Trecho de Manuel Gusmão (2011, p. 165) no seu livro *Uma Razão Dialógica. Ensaios sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*.

³² Comentário de Octavio Paz (1982) na orelha do seu livro *O Arco e a Lira*.

³³ Verso do poema “Romance LIII ou das palavras aéreas” de Cecília Meireles (1977, p. 148), publicado no seu livro *Romanceiro da Inconfidência*.

de escrita, evitando anacronismos) e de leitura (fazendo uma relação com os seus objetivos da pesquisa, focalizando aquilo que lhe interessa para responder a determinada problematização). Logo, conforme a autora alude, este trabalho compreende “os documentos como *textos*”³⁴, analisados numa dimensão discursiva.

Essa dimensão é entendida aqui no sentido macroestrutural, sem desconsiderar os fatores propriamente linguísticos. Cada palavra tem uma função sintagmática que orienta o discurso para uma intrínseca compreensão, isto é, embora a leitura seja um ato dialógico e sempre aberto (GERALDI, 1992), ela também tem uma certa estabilidade, mesmo que provisória, condicionada pelos modos e pelas escolhas do autor na escrita do texto.

Mortatti (1999; 2000) tratou os “documentos-fontes” como “configurações textuais”:

Por meio da expressão “configuração textual”, busco nomear o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturas-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão (MORTATTI, 2000, p. 31).

Por isso torna-se importante localizar qualquer produção textual nas suas relações interdiscursivas dentro do contexto histórico em que se originou, resgatando as vozes sociais que a constituíram. Da mesma maneira, todo texto tem um autor, ainda que apagado ou silenciado, e recuperá-lo é essencial para o entendimento do que foi escrito. Tal como Foucault (1992, p. 45) alertou, há uma relação entre o sujeito e sua escrita, o nome do autor “serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso”.

³⁴ Expressão tomada de empréstimo de Bertolotti (2011, p. 102) ao referenciar a proposta de leitura/análise de um texto, por meio da “configuração textual”. Essa expressão foi, pioneiramente, teorizada e empregada por Mortatti (1999; 2000).

“CADA PALAVRA DESCORTINA UM HORIZONTE, CADA FRASE ANUNCIA OUTRA ESTAÇÃO”³⁵

Na tentativa de contribuir para a historiografia da educação, tomando como referência principalmente os diversos textos (documentos) produzidos em/sobre Goiás, este trabalho assume por objetivo analisar a história da alfabetização de crianças goianas, compreendendo os ideários³⁶ sobre o ensino inicial de leitura e escrita difundidos nas escolas em Goiás do século XIX, entre 1835 a 1886.

O marco inicial, 1835, não foi escolhido aleatoriamente, trata-se do ano em que ocorreu a promulgação da primeira lei goiana de instrução pública, Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835 (GOIÁS, 1835), institucionalizando as práticas educativas de ensinar a ler, escrever, somar e rezar, no contexto político de uma escola pensada em Goiás e para atender as demandas da população goiana.

Já o marco final, em 1886, é quando foi publicado o último Regulamento sobre a Instrução Pública de Goiás, ato de 2 de abril de 1886 (GOIÁS, 1886a), levado a efetivo cumprimento durante o Império na província goiana (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015). Esse ato normativo, conforme apontam Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015), ultrapassou o período imperial, vigorando até 1893, ao ser sancionada a Lei n.º 38 de 31 de julho de 1893, que reformava a instrução pública em Goiás (1893a), e o Decreto n.º 26, de 23 de dezembro de 1893, que instituía o novo Regulamento da Instrução Primária do Estado de Goiás (1893b).

Boschi (2007) afirma que a periodização é um instrumento prático do historiador, que, ao fazê-la, fornece ferramentas de uma análise sobre as permanências e rupturas nas tradições de uma época. O autor enfatiza o caráter subjetivo e autoral da periodização, explicitando que cada um a realiza a partir de seu estilo de ler (interpretar) as fontes históricas. Por essa razão, para situarmos este

³⁵ Trecho do texto “O livro é passaporte, é bilhete de partida”, de Bartolomeu Campos de Queirós (1999), publicado no livro *A formação do leitor: pontos de vista*, organizado por Jason Prado e Paulo Condini (1996).

³⁶ Neste trabalho, o termo “ideário” pode ser explicado a partir da definição de “saberes”, de modo que compreendemos que: “um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, **um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso**” (FOUCAULT, 2013, p. 220, grifos nossos). Dessa maneira, entendemos que um ideário se origina a partir de um coletivo de discursos.

trabalho no âmbito do século XIX, no contexto do Império, o recorte temporal ficou compreendido entre 1835 a 1886.

“ISSO É O QUE PERGUNTAS. NÃO ESPERES

RESPOSTA A NÃO SER DE TI MESMO”³⁷

Tomando como parâmetro esses marcos, nos questionamos: como a história da alfabetização em Goiás se constituiu durante o Império? Quais os materiais usados no decorrer dessa história para alfabetizar as crianças goianas? Quais ideários sobre o ensino inicial de leitura e escrita circularam na província de Goiás?

Ao propor essas problematizações, assumimos como hipótese de pesquisa que as regulamentações de ensino em Goiás e os livros que circularam pela província determinaram os modos de alfabetizar as crianças goianas, uma vez que a formação da província se deu numa política latifundiária e coronelista, marcada por um sistema de inspeção e cerceamento da prática docente.

Diante disso, defendemos a tese de que a história da alfabetização de crianças em Goiás do século XIX – mesmo sob a influência da Igreja e marcada por uma tradição ruralista que determinou a formação cultural e social da população –, esteve em diálogo com as transformações almejadas pelos ideários de modernidade da educação nacional oitocentista, especialmente com os que circulavam no Rio de Janeiro.

É necessário mencionar de antemão três notas explicativas que auxiliam a clarificar e justificar a formulação da tese, tal como foi apresentada. Outrossim, esclarecemos que elas serão melhor discutidas no decorrer do trabalho. A primeira refere-se ao uso da terminologia alfabetização no período que a pesquisa compreende. A segunda, à história da constituição e organização da sociedade goiana. E, resumidamente, a terceira nota dedica-se aos aspectos da tradição da historiografia educacional sobre Goiás no oitocentos, que evidencia seu atraso em relação a outras localidades do Brasil.

Com relação ao primeiro ponto, acerca do uso do termo alfabetização para denominar o processo de ensino e aprendizagem iniciais de leitura e escrita no século

³⁷ Versos do poema “Aos Vacilantes” de Bertold Brecht (1976, p. 678) no seu livro *Gesammelte Gedicht*. Neste trabalho utilizamos a tradução para o português de Leandro Konder (1996).

XIX, alguns esclarecimentos são fundamentais. A opção por esse vocábulo, a princípio, denotaria um anacronismo, já que essa terminologia, ao que tudo indica, só se tornou usual no Brasil na Primeira República, nos primeiros anos do século XX (MORTATTI, 2004). “No decorrer de todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o termo mais comum para designar o ensino das primeiras letras, como também todo o processo de escolarização, era instrução” (MACIEL, 2003, p. 243). Trindade (2001) elucida que no século XIX não era comum a associação da leitura e da escrita para nomear um mesmo método. Falava-se notadamente, no contexto escolar e na imprensa pedagógica, em métodos de leitura ou de iniciação à leitura.

Portanto, em consonância com o próprio recorte temporal desta pesquisa (1835-1886), seria mais usual nominar o processo de ensino de ler e escrever como primeiras letras e instrução primária, expressões essas empregadas nas legislações goianas e nos discursos produzidos em Goiás no período imperial³⁸. Entretanto, refletindo sobre os textos da coletânea *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*, organizada por Schwartz, Peres e Frade (2010) e as considerações feitas por Mortatti (2011a), utilizamos a palavra alfabetização por ela ser habitual nos estudos brasileiros que compreendem o ensino e também a aprendizagem de leitura e escrita, independente do momento histórico. Ao nos debruçarmos nas pesquisas sobre a história da alfabetização no Brasil e em Portugal³⁹, observamos que recorrer à palavra “alfabetização”, tradicionalmente, ficou para se referir não a um tempo específico, delimitado pela etimologia desse termo, e sim para aludir aos “contextos”, “práticas”, “oportunidades” e “formas de apropriação e de uso da cultura escrita” (MAGALHÃES, 1996, p. 444).

A segunda nota explicativa acerca da tese reporta-se aos sentidos históricos da formação social e cultural do povo goiano. Campos (1987, p. 37) assevera que em Goiás, ainda nos anos de 1920, havia uma grande maioria da população “habitando no campo e com uma pequena parcela residindo em pequenas cidades ou em vilas”. Dessa maneira, o meio urbano no período em questão, conforme Campos (1987) aponta, era praticamente nulo. Entre 1940 e 1970, segundo Pádua (2008), houve um aumento significativo da produção agrícola no Estado, levando ao crescimento de

³⁸ Evidenciaremos essa questão melhor no decorrer da tese, especialmente, na Parte II.

³⁹ Principalmente as produções de Magalhães (1996, 2001, 2002, 2005); Candeias (1996, 2004, 2008); Candeias e Simões (1999).

moradores no campo. Esses números só irão reduzir-se a partir da década de 1980 (CASARI; RIBEIRO, DAMASCENO, 2014).

Tais dados, que remontam ao período republicano, são para demonstrar a longevidade do ruralismo⁴⁰ em Goiás, que se constituiu marcado como um território de uma população majormente rural. A gênese desse quadro deve-se, segundo Palacín (1994), à decadência do ouro no início do século XIX, quando ocorreu uma “ruralização da vida”, formando uma nova configuração da sociedade. “De uma população radicada quase exclusivamente em centros urbanos – por pequenas que estas povoações fossem –, passa-se a uma dispersão atomizada da população dos campos”. O autor acrescenta que “a ruralização, não raro, era acompanhada de uma regressão cultural, que em muitos casos se traduzia numa verdadeira indianização de grupos isolados”. (PALACÍN, 1994, p. 150). “Do Goiás Colônia, a ruralização, passaria, como herança, ao Goiás Império” (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 24).

Essa dinâmica populacional no decurso da história de Goiás, refletindo numa sociedade majoritariamente rural, particulariza esse território, sua cultura e seus costumes. Essa realidade tornou-se, desde o século XVIII, terreno fértil para a Igreja Católica implantar suas ideias e influenciar, com elas e a partir delas, a formação do povo, instalando as primeiras escolas e definindo os modos de viver, se comportar e ser um cidadão goiano. Consideramos que a presença da Igreja na historiografia de Goiás é uma questão decisiva para compreender tanto a fundação de uma cidade e os grupos que detinham o poder, quanto a “cultura escolar”⁴¹.

Os viajantes e cronistas que passaram por Goiás retrataram o estado da região no Século XIX, demonstrando aspectos de sua decadência e de seu abandono. Sandes e Arrais (2013) fazem uma síntese desses escritos, acoplando também os registros constantes nos relatórios dos Presidentes de Província:

Saint Hilaire (1819) fala em “grande decadência” e “profunda apatia em que estão imersos” os habitantes de Goiás, Rodrigues Jardim (1835) julga as estradas da província como “sofríveis”, assim como descreveu Camargo Fleury (1837) “em péssimo estado”, Pohl (1817) refere-se aos “caminhos esburacados” e Castelnau (1843) ao “mau

⁴⁰ Empregamos o termo ruralismo não apenas para descrever a questão do predomínio da população no meio rural, mas para associar à ideia de que há, a partir dessa característica, um desdobramento que pode ser compreendido como “um movimento/ideologia políticos, produzido por agentes sociais concretos, econômica e socialmente situados numa dada estrutura de classes e portadores de interesses nem sempre divergentes” (MENDONÇA, 1997, p. 26).

⁴¹ Neste trabalho tomamos esse termo de empréstimo no sentido atribuído por Faria Filho (2003). Sobre isso, cf.: Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004).

estado dos caminhos”. Foi também Rodrigues Jardim quem caracterizou a dinâmica social regional: “o ocio e a falta de política em hum Paiz onde se pode viver sem trabalhar tem também concorrido para a diminuição da abundância, que nelle se disfructava”, no que é acompanhado por Pohl “enquanto tem uns vinténs no bolso, não mexem com as mãos”. D’Alincourt (1818) descreve os habitantes de Goiás como “dominados pela preguiça e demasiadamente entregues aos prazeres sexuais e bem diferentes são as causas que os têm conduzido a tão deplorável estado”; e para Taunay (1876) “a população (...) vive vida lânguida e desanimada”. Mesmo os escritos de Couto Magalhães (1863), que procuram fugir às lamentações e aos pedidos de auxílio, comuns à maioria dos relatórios provinciais, não deixam de atestar o contraste entre o potencial econômico não explorado e a degeneração moral dos habitantes de Goiás: “aqui a vida se escoia gemendo constantemente”, sentencia o jovem presidente da província (SANDES; ARRAIS; 2013, p. 852-853).

Por esse panorama, conjecturamos que a história da educação em e sobre Goiás se fundou com um discurso que demonstra, em relação a outras localidades do país, o recorrente atraso da sociedade goiana no oitocentos. Observamos que geralmente as pesquisas no campo da história da educação em Goiás recorrem ao livro *História da Instrução Pública em Goiás*, de Bretas (1991), como um Manual para compreensão do percurso histórico da instrução pública em Goiás desde o período colonial à primeira república. Outro clássico recorrentemente citado é o livro de Palacín e Moraes (1994), *História de Goiás (1722-1972)*. Os autores apresentam uma narrativa que associa a modernidade em Goiás ao processo de urbanização. Como o livro copila mais de dois séculos de história, ao tratar da educação no período oitocentista, declara sua inexistência, devido ao baixo número de professores. A impressão que fica da obra é da formação histórica de um povo goiano como um sempre-colono, afastando Goiás dos ideários que circulavam no cenário nacional, um “território de analfabetos e iletrados”⁴² dentro de uma nação em desenvolvimento.

Dessa maneira, notamos que se conserva um discurso que, quase sempre, reproduz o “estado de periferia” de Goiás em relação ao país, colocando-o como “alijado do centro do poder e, por conseguinte, gozando de uma autonomia forçada quase que absoluta” (CAMPOS, 1987, p. 16).

Por isso, como terceira nota explicativa em relação à tese formulada acrescentaríamos que, sem descartar ou menosprezar os créditos das eminentes pesquisas de Bretas (1991) e Palacín e Moraes (1994) – inclusive, as referenciando

⁴² Tomamos essa expressão emprestada de Haswani (2013, p. 31).

para compreendermos o contexto político e educacional da província –, este trabalho vai na contramão dos discursos que vêm sendo mantidos sobre a instrução pública goiana no século XIX. Evidenciamos que no campo da alfabetização em Goiás houve diferentes tentativas do governo provincial de alinhar a proposta da instrução primária goiana com os ideários de modernidade educacional que circulavam pelo contexto nacional, em especial no Município da Corte⁴³, no Rio de Janeiro.

“ELA PERMANECERÁ ALI, COSTURANDO SUA IMENSA COLCHA, COM SEUS DIFERENTES RETALHOS COLORIDOS, SENTADA NA VELHA E EMPOEIRADA POLTRONA DA HISTÓRIA”⁴⁴

A história da alfabetização em Goiás pode ser compreendida a partir da “metáfora da colcha de retalhos”. Cada pedaço de tecido costurado a outro pedaço forma um todo multiforme ao mesmo tempo simétrico. Os tecidos se cruzam um no outro, numa fusão em que muitas vezes não se percebe o início ou fim do retalho; o que aparentemente está isolado, simultaneamente está alinhavado pelos fios da história. Logo, compreendemos a história como processo, não linear, dialógica, e por isso mesmo polifônica, pensada a partir das contribuições de Certeau (2002) e Bloch (2001). Consideramos, dessa maneira, que a “matéria fundamental da história é o tempo” (LE GOFF, 1996, p. 14).

Delgado (2010, p. 33) afirma que o tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que, “inserido à vida humana, implica durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão, a rapidez)”.

O olhar do historiador sobre o tempo traz consigo as nuances de suas concepções teóricas e de suas experiências, definidoras dos diversos modos de

⁴³ Nesse trabalho, a denominação Município da Corte é correspondente à Município Neutro. Trata-se de uma unidade administrativa instalada por meio do Ato Adicional de 1834, Lei n.º 16 de 12 de agosto de 1834 (BRASIL, 1834), o qual criou na província do Rio de Janeiro, a sede da Corte, ou seja, do governo imperial. No regime republicano, essa localidade ficou conhecida de Distrito Federal. Hoje, cidade do Rio de Janeiro.

⁴⁴ Trecho de uma narrativa oral ouvida e registrada em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP), em junho de 2017. O autor, um senhor que se nomeava como sendo o Zé do Poema. Competindo com o alto som de músicos e das vozes que passavam pela Avenida Paulista, Zé do Poema declamava sua vida e suas histórias, rodeado por um pequeno grupo que o ouvia. Ao final de cada uma de suas narrativas, ele tirava a mochila das costas e dizia: “Ó, meus amigos ouvintes, ajudem esse velho escritor a sustentar suas palavras e seu corpo com uma moeda”. A cena, ao mesmo tempo típica e singular, permanece intacta em minha memória.

analisar um episódio. Na teoria histórica, por exemplo, a noção de tempo estrutural do Movimento dos *Annales* colidiu com a visão de tempo vivido do historicismo e positivismo. Essas noções pareciam inconciliáveis, porém Ricoeur (1994) as integrou, ponderando que a história é simultaneamente lógica e temporal.

Entendemos que a especificidade da ciência histórica está em estudar eventos de um determinado tempo, localizados num espaço, a partir de discursos, guardados nos arquivos, lembranças, livros, álbuns, fotografias, dentre tantos outros “lugares de memória” (NORA, 1993).

Não obstante, a aproximação entre tempo, espaço e memória é uma “arena” de luta⁴⁵ no campo da história (D'ASSUNÇÃO BARROS, 2006). Logo, consideramos que, ao escrevermos sobre o passado por meio dos diferentes discursos, os fatos, o tempo e os espaços são reconstruções à mercê das recordações e das possibilidades de acesso aos documentos. A partir desses (des)encontros, a história amplia suas versões.

Com base nessas considerações, a história da alfabetização em Goiás foi pensada, nesse trabalho, em torno dos materiais e métodos utilizados para ensinar as crianças a ler e escrever⁴⁶.

No que concerne aos materiais, damos maior visibilidade aos impressos, em especial às cartilhas ou os livros voltados para o ensino de leitura, sem negligenciar outros objetos culturais que contribuíram para a instalação de modos distintos para alfabetizar no contexto escolar. A escolha pelos livros deu-se por serem eles, segundo Volóchinov (2017), elementos de uma interação discursiva, de um diálogo que não está restrito ao caráter face a face. Os livros, tal como acrescenta Larrosa (2009), são máquinas do tempo capazes fornecer pistas sobre espaços, práticas e sujeitos. Nesse sentido,

Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação

⁴⁵ “Arena” em alusão ao princípio da enunciação de Volóchinov. Mesmo considerando e tendo acesso à atual tradução de *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017) feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, que substituiu o termo “arena” por “palco”, conservamos para este trabalho a tradução anterior, pois acreditamos ser mais propícia para o efeito de sentido que gostaríamos de inserir na afirmativa. Doravante, ao utilizarmos a expressão “arena” ou “arena de luta” será a partir dos princípios volochinovianos/bakhtinianos.

⁴⁶ Vale referenciar que tal questão não se difere das pesquisas sobre a história da alfabetização produzidas no Brasil (MORTATTI, 2000, 2019; 2011; SCHWARTZ; PERES; FRADE, 2010 etc).

organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.). Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Já com relação à interpretação sobre os métodos para alfabetizar as crianças goianas no oitocentos, consideramos, além dos livros que circularam na província, diferentes documentos oficiais expedidos em e sobre Goiás, a imprensa e correspondências entre professores e os órgãos de Inspeção da Instrução Pública.

“CHEGAREI ASSIM AO CAMPO E AOS VASTOS PALÁCIOS DA MEMÓRIA”⁴⁷

Desse modo, para feitura do trabalho, alguns arquivos (materiais e digitais) foram consultados, com o objetivo de inventariar as fontes da história da alfabetização em Goiás. Esses diferentes “lugares de memórias” (NORA, 1993) constituíram nosso objeto de estudo, ao mesmo tempo possibilitando a leitura e a escrita que fizemos acerca da temática da tese. Nesse ponto, tomando como referência a teoria enunciativa de Bakhtin (2010) e seus colaboradores, em especial Volóchinov (2017), e da Análise do Discurso, sobretudo ancorada em Orlandi (1995), entendemos que, dada a polifonia dos discursos e a instabilidade da linguagem pela sua própria essência híbrida, um texto (aqui, todos os documentos consultados, lidos e analisados), mesmo pelos indícios apresentados na sua materialidade, não possui especificamente uma única interpretação. Qualquer texto, de acordo com seu contexto de uso e com o confronto que dele se faz com outros textos, tem sentidos múltiplos (MORTATTI, 1999). Por essa razão, as leituras de um documento provocam diferentes formas de se pensar sobre um determinado fato, já que “um texto é uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente” (ORLANDI, 1995, p. 117). Orlandi (1995) também acrescenta que a própria bagagem cultural e os

⁴⁷ Trecho extraído da obra *Confissões* de Santo Agostinho (2010, p. 274).

objetivos de um analista determinam fortemente as unidades de análise de um texto, por isso o sentido de algo é socialmente construído.

No que tange à experiência de investigação dos documentos sobre a história da educação goiana, compartilhando da opinião de outros pesquisadores quanto à dificuldade de acesso a essas fontes em Goiás, em todas as etapas desta pesquisa enfrentamos variados empecilhos.

O principal deles é a dispersão dos documentos e as lacunas evidenciadas durante o percurso. Os documentos oficiais do estado estão depositados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHEG), localizado em Goiânia. Nesse local, há muitas fontes do século XVIII e XIX⁴⁸, estando organizadas em seções e por ano (essa organização será melhor detalhada adiante). Dessa maneira, o primeiro grande desafio foi olhar caixa por caixa, livro a livro, ano a ano, catalogando aquilo que era imprescindível para o tema. Ao mesmo tempo, essa oportunidade de contato prolongado com as fontes no Arquivo fez com que descobríssemos documentos importantes, que dariam outras tantas pesquisas como esta de doutorado. Como Valdez e Barra (2012) apontaram sobre a história da educação goiana, há “um silêncio que paira em Goiás a respeito das produções na área” (VALDEZ; BARRA, 2012, p. 109). Nessa perspectiva, muito ainda precisa ser desvelado e escrito sobre a educação no estado.

Outra dificuldade refere-se à legislação goiana. Nem todas as leis expedidas pelos Presidentes de Goiás estão disponibilizadas online nos repositórios digitais do Site da Secretaria de Estado da Casa Civil⁴⁹ ou da Assembleia Legislativa de Goiás⁵⁰. As leis nesses sites estão organizadas de acordo com o ano de sua sanção, apresentando diversas lacunas, seja na ausência de alguns anos que simplesmente não apresentam nenhuma lei, seja na omissão de algumas leis que foram aprovadas, mas não estão digitalizadas nos sites. Isso nos obrigou a fazer uma minuciosa busca nos Diários Oficiais do Estado, nos Relatórios de Presidentes de Província e também nos livros com correspondências oficiais da presidência, garimpando as legislações do período compreendido nesta tese.

⁴⁸ No Arquivo Histórico Estadual de Goiás, as fontes datadas do século XX, em sua grande maioria, vão até o fim da Era Vargas, 1945. A partir da década de 50, os documentos são esparsos.

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.casacivil.go.gov.br/>>. Acesso em: 17 de junho de 2018.

⁵⁰ Disponível em: <<https://portal.al.go.leg.br/>>. Acesso em: 17 de junho de 2018.

Sobre essa pesquisa nos Diários Oficiais do Estado, outro detalhe também dificultou o acesso. Na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional Digital do Brasil, encontramos digitalizados apenas os Diários Oficiais de Goiás⁵¹ de 1837 a 1839, 1852, 1853, 1866 a 1885⁵². Por esse motivo, a consulta à legislação, em grande parte, se deu no contato direto com os Diários Oficiais impressos, conservados no AHEG.

As dificuldades, porém, só impulsionaram o desejo por esta pesquisa. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade e Cora Coralina, diríamos que, se houve “pedras no meio do caminho”⁵³, “ajuntei todas e levantei a pedra rude”⁵⁴ deste estudo. Adiante, com a finalidade de também facilitar a pesquisa de muitos pesquisadores vindouros, relacionamos os arquivos e as fontes neles consultadas:

O Arquivo Histórico Estadual de Goiás foi, de fato, o local onde encontramos grande parte dos documentos analisados, que se localizavam nas seções de:

- 1) Documentação Avulsa: organizada em caixas, essa seção é composta por documentos que podem ser lidos independentes uns dos outros, já que não têm relação clara entre si. Estão dispostos por ano, geralmente, separados pelo órgão do governo a que se referem. Nessa seção de Documentos Avulsos encontramos grande parte das listas de expediente escolar, dos mapas de turmas, correspondências expedidas sobre a instrução pública, provas da Escola Normal etc.
- 2) Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa: são livros ou documentos encadernados ou costurados nas laterais, organizados pela coerência que mantêm com as informações constantes na fonte. Nessa seção, encontramos diferentes livros com relatórios de Inspectores Escolares, livros de registro de ofícios expedidos pelas Secretarias de Instrução Pública etc.

⁵¹ O primeiro título do Diário Oficial de Goiás é *Correio Oficial de Goyaz*, que tem a sua primeira publicação no dia 3 de junho de 1837. Para maiores informações acerca da história da imprensa goiana, cf. Borges e Lima (2008).

⁵² Acrescenta-se que na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional Digital do Brasil, no período de escrita desta tese, havia também digitalizados os Diários Oficiais de Goiás de 1887, 1911 a 1913, 1915 a 1921. No site do Diário Oficial do Estado de Goiás, as publicações digitalizadas são de 2007 em diante.

⁵³ Verso do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 1978).

⁵⁴ Versos do poema “Das pedras”, de Cora Coralina (CORALINA, 2013).

- 3) Caixas dos Municípios Goianos: no AHEG há caixas com documentos específicos referentes aos municípios de Goiás. Como é um acervo muito grande, consultamos, para este trabalho, apenas as Caixas dos municípios de Cidade de Goiás (antiga capital de Goiás), Pirenópolis (um dos municípios mais antigos do estado) e Itumbiara (município na fronteira com Minas Gerais).
- 4) Caixas de Atos, Decretos, Regimentos, Regulamentos, Leis, Mensagens, Constituições e Relatórios: são caixas que contém algumas leis, além de Relatórios e Mensagens de Presidentes de Goiás. Nessa seção conseguimos parte dos Regulamentos de Ensino de Goiás, já que nela não há organicidade nem mesmo sequencialidade entre os documentos ali guardados.
- 5) Jornais: nessa seção consultamos, especificamente, o Correio Oficial de Goiás, impresso mantido pelo governo, onde se publicavam as leis aprovadas no Brasil e em Goiás, além de textos sobre temas diversos.

Fora do estado de Goiás, identificamos algumas cartilhas e livros de leitura utilizados nas escolas goianas, mencionados nas fontes inventariadas, em acervos de outros estados: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e Biblioteca do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

No que tange às fontes encontradas em meio digital, os repositórios consultados foram:

- 1) Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional Digital do Brasil⁵⁵, na qual coletamos, sobretudo, jornais e parte dos Relatórios de Presidentes de Goiás.
- 2) *Center For Research Libraries*⁵⁶, vinculado à Universidade de Chicago. Como na Hemeroteca não encontramos todos os Relatórios de Presidentes desde a instalação das Assembleias Legislativas na província goiana, esse acervo digital também foi consultado. Nele pesquisamos, particularmente,

⁵⁵ Na Hemeroteca Digital Brasileira, vinculada à Biblioteca Nacional Digital do Brasil, encontramos o acervo digitalizado da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. A partir de buscas com palavras-chaves é possível consultar periódicos de todo o país. As consultas são organizadas por local, periódico ou período. O link de acesso à página da Hemeroteca é: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 17 de junho de 2018.

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.crl.edu/>>. Acesso em: 17 de junho de 2018.

os Relatórios de Goiás, embora haja Relatórios de vários estados brasileiros.

- 3) Biblioteca Nacional de Portugal⁵⁷.
- 4) Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo⁵⁸.
- 5) Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados do Brasil⁵⁹.
- 6) Biblioteca Pública Arthur Viana, do Governo do Estado do Pará⁶⁰.
- 7) Biblioteca Digital do Senado Federal do Brasil⁶¹.
- 8) Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina⁶².

Dos repositórios 3 a 8, numerados acima, identificamos cópias digitalizadas de livros que circularam na província de Goiás.

Além desses repositórios digitais, também utilizamos um DVD com documentos digitalizados sobre Goiás, intitulado de *Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 1)*, sob a organização da professora Valdeniza Maria de Lopes da Barra, da Universidade Federal de Goiás⁶³. O DVD foi vinculado à Rede de Estudos de História da Educação de Goiás, reúne cerca de 3.200 páginas de documentos organizados em quatro séries oriundas de diferentes arquivos de Goiás, contemplando: legislação de Goiás (1830-1930); imprensa com foco em temas da educação; gabinete literário goiano; expediente escolar. Desse DVD utilizamos: as listas de expediente escolar; os mapas de turmas; a legislação educacional goiana.

Destacamos também o acesso que tivemos a livros de leitura e cartilhas que circularam pelo Brasil no período imperial⁶⁴ graças à cessão de três pesquisadoras da área da história da leitura, do livro e da alfabetização no Brasil: professora Diane Valdez, da Universidade Federal de Goiás; professora Francisca Izabel Pereira Maciel, da Universidade Federal de Minas Gerais e professora Giselle Baptista Teixeira, da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.bnportugal.gov.pt/>>. Acesso em: 22 de junho de 2019.

⁵⁸ Disponível em: <<https://www.bbm.usp.br/node?page=5>>. Acesso em: 22 de junho de 2019.

⁵⁹ Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/>>. Acesso em: 22 de junho de 2019.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.fcp.pa.gov.br/espacos-culturais/sede/biblioteca-arthur-vianna>>. Acesso em: 22 de junho de 2019.

⁶¹ Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/page/sobre>>. Acesso em: 22 de junho de 2019.

⁶² Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 22 de junho de 2019.

⁶³ Agradecemos à Diane Valdez, professora da Universidade Federal de Goiás, que nos disponibilizou esse DVD.

⁶⁴ Especificaremos os livros cedidos, oportunamente, no decorrer do trabalho.

Ao final deste trabalho, listamos todas as referências completas das fontes mencionadas, identificando a localização de cada uma. Acreditamos que tal cuidado atesta, em alguns aspectos, a veracidade das fontes, ao mesmo tempo em que facilitará o trabalho dos pesquisadores que desejarem investigar a história da educação em Goiás.

A consulta a todas essas fontes permitiu, ao longo do trabalho, levantar outras problematizações, novos objetos, aguçando desdobramentos e continuidades desta pesquisa, aprofundando-a para além destas páginas. Concomitantemente, essa análise também colaborou para delimitarmos e ampliarmos os argumentos que sustentam nossa tese.

Esses são os principais “locais de memórias”⁶⁵ em que pesquisamos; outros serão durante o texto destacados com a especificação das fontes lá catalogadas. É importante frisar que conservamos a grafia dos documentos consultados e citados.

“UM TAL DE CORTAR, MEXER, REESCREVER, AMPUTAR,
TRANSFORMAR A MATÉRIA-PRIMA EM PRODUTO FINAL A MÓ DE
QUE OS VACIOS, A SANGRIA DESATADA, NÃO TRANSPAREÇAM.
NINGUÉM TEM NADA A VER COM ESSAS PLÁSTICAS EM SÉRIE
O LEITOR QUER UM ROSTINHO BONITO, NADA MAIS”⁶⁶

Em vista do exposto, organizamos este trabalho em duas partes com cinco seções, dispostas da seguinte forma:

A **primeira parte**, “Passeando pelos arredores’ do campo da alfabetização: os discursos produzidos sobre o objeto de pesquisa”⁶⁷, contempla a **seção um**, “Goiás na história da alfabetização do Brasil”, em que compomos o estado da arte sobre as pesquisas no campo da alfabetização no Brasil, localizando as que tratam de seus aspectos históricos. A tentativa também foi de localizar o estado de Goiás nessas produções.

Já a **segunda parte** da tese, “Alfabetizando crianças na província de Goiás”, contém as seções de dois a cinco.

⁶⁵ Expressão de Nora (1993).

⁶⁶ Verso do poema “Poema é uma carnificina” de Chacal (2016), publicado na sua obra *Tudo (e mais um pouco)*.

⁶⁷ O título dessa parte da tese toma emprestada a expressão “Passeando pelos arredores”, do livro de leitura *Goiaz: coração do Brasil, de Monteiro (1934)*.

Na **seção dois** analisamos como se organizou a instrução primária em Goiás no período imperial, após o Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834), pelo qual as Assembleias Provinciais ficaram responsáveis por legislar sobre a instrução nas províncias do país. A partir de um panorama educacional e social de Goiás em diálogo com as políticas nacionais do Império, esse capítulo evidenciou as principais bases de um projeto de sociedade goiana, que se arquitetava sob influência da Igreja e ao mesmo tempo se abria às propostas de modernidade do século XIX.

Inventariar os métodos e livros para alfabetização das crianças goianas no oitocentos foi o objetivo da **seção três**. A partir dos documentos do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, caracterizamos os tipos de impressos que circularam pelas escolas da província, apreendendo seus ideários tanto para ensinar ler e escrever, quanto para o ensino da leitura corrente⁶⁸.

As **seções quatro e cinco** tratam de iniciativas do governo goiano para instaurar mudanças na instrução primária, especialmente para ensinar a ler e escrever em menos tempo e de maneira agradável, a partir de livros estrangeiros e brasileiros. Na **seção quatro**, o destaque é para os livros estrangeiros, tomando como referência as principais impressões e repercussões da viagem de Feliciano Primo Jardim na história da alfabetização em Goiás. Primo Jardim foi um professor goiano enviado pelo Presidente da Província ao Rio de Janeiro para fazer um curso sobre o método Castilho. Por fim, na **seção cinco** apresentamos a produção didática brasileira que circulou em Goiás no período imperial, investigando sobre os impressos escritos por educadores brasileiros que influenciaram a alfabetização de crianças goianas.

“SOB A PELE DAS PALAVRAS HÁ CIFRAS E CÓDIGOS”⁶⁹

Antes de terminar, uma ressalva linguística.

Maiormente, neste trabalho, usamos a primeira pessoa do plural. Parecia-nos incoerente adotar algo ao contrário, já que nossas análises se ancoram na teoria discursiva de Bakhtin e de pensadores do seu círculo. Para Bakhtin, “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (BAKHTIN, 2013, p.

⁶⁸ Especificaremos na seção 3 a distinção entre essas categorizações dos impressos.

⁶⁹ Versos do poema “A Flor e a Náusea” de Carlos Drummond de Andrade (1978), publicado no livro *Antologia Poética*.

287). Portanto, os tempos obscuros de individualismo científico e intolerância à diversidade que assolam a Universidade e o mundo fazem mais que urgente a defesa pelo rompimento de certos padrões que a pesquisa e a língua nos impõem, como, por exemplo, o uso impessoal da 3^o pessoa do singular.

Por isso, esta tese é um diálogo entre a minha voz (de autor) e as diferentes vozes impressas nos livros e nos documentos, bem como com as vozes dos possíveis leitores. À vista disso, *falamos*, *acreditamos*, *pensamos*, *analisamos*, *descrevemos*, *fazemos*, *sentimos*, *definimos*, *tratamos*, *demarcamos*, e tantos outros verbos com terminação idêntica ou de mesma natureza morfossintática que estabeleceram os modos de escrever a história da alfabetização em Goiás.

VAMOS PASSEAR?

O primeiro livro de leitura escrito em Goiás e dirigido às crianças com intuito de ensinar a história do estado foi *Goiaz: coração do Brasil*, publicado em 1934 por Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, professora goiana (MONTEIRO, 1934)⁷⁰. A obra contém duas partes, a primeira com setenta e quatro capítulos e a segunda com vinte e oito, em que a autora trata de questões como “higienização, romantização da infância, grupos escolares, gênero, ensino primário, ambiente de estudo (doméstico/escolar), prêmios, ensino de história, leitura, livro, avaliação [...]” (VALDEZ, 2016, p. 82).

As personagens principais, meninas em idade escolar⁷¹, em alguns momentos da narrativa “passeiam pelos arredores” do estado de Goiás, sempre acompanhadas por alguém da família. Durante os passeios, elas são instruídas sobre algum aspecto da cultura ou geografia ou história goianas. Inspirando-nos nesse enredo, fazemos

⁷⁰ Importante mencionar que esse livro foi adotado em todas os Grupos Escolares e Escolas Isoladas do estado, por meio do Decreto n.º 4.349 de 26 de fevereiro de 1934 (GOIÁS, 1934), tendo duas edições (1934 e 1983), dada a sua linguagem acessível à criança. A narrativa, que tem um tom moralista e muito patriótico, retrata o cotidiano escolar de crianças que, por meio de cartas, contam os principais fatos da história de Goiás, exaltando suas riquezas naturais e culturais. A obra de Ofélia surgia no contexto das transformações do estado, de disputas políticas com a ascensão de Pedro Ludovico Teixeira ao governo estadual, que apresentou ao Presidente Vargas a ideia de fundar a nova capital goiana, transferindo os poderes públicos a uma nova sede (MONTEIRO, 1934; DIAS, 2018). Sobre essa obra, cf. Oliveira e Peres (2016), Valdez (2016) e Dias (2018).

⁷¹ Monteiro (1934) dá nome a essas meninas, colocando-as como personagens principais do enredo. São elas: Aldacira, Eunice, Iná, Iraní, Jurema, Lélia, Lucí, Maria, Sílvia e Tereza.

um convite ao leitor: vamos passear conosco por Goiás do século XIX e conhecer um pouco da trajetória do ensino de leitura e escrita no “coração do Brasil”?

PARTE I

“PASSEANDO PELOS ARREDORES” DO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO: OS DISCURSOS PRODUZIDOS SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

“– Papai, disse ela ofegante e ocultando o volume nas costas, adivinhe como se chama o livro que trago nas costas!

– Vejamos, filhinha, se sou bom feiticeiro. Garanto que você traz aí o “Goiaz”, de Taunay. [...] hontem à noite você não me disse que sua coleguinha Alci estava concluindo a leitura do “Goiaz”, do Visconde de Taunay, para lhe emprestar?

– Disse, sim senhor.

– Pois, lembrando disso foi que conclui ser esse o livro que trazias tão triunfalmente.

– Triunfalmente, mesmo, meu pai, gosto imenso dos livros que falam em minha terra querida”.

(MONTEIRO, 1934, p. 204-205).

1. GOIÁS NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL

Certeau (2002) assevera que o historiador, nas últimas gerações, adentrou zonas silenciosas, deixando de constituir impérios em busca de uma história global. “Fez um desvio” para outras margens, a citar, os estudos culturais. E, sob esse ponto de vista, investiga(ou) temas/campos antes não privilegiados: a feitiçaria, a loucura, a festa, a literatura, a cidade, a leitura, o livro escolar, a alfabetização/analfabetismo, dentre outros.

Ocupando-se de temáticas distintas, a história mostrou-se, tal como Manoel de Barros descreve a poesia: “livre/ como um rumo/ nem desconfiado...” (BARROS, 2010, p. 110). Entretanto, essa liberdade está cerceada pelos limites da operação historiográfica, aqui entendida no modelo certeuniano:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um **lugar** (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), **procedimentos** de análise (uma disciplina) e a construção de um **texto** (uma literatura) (CERTEAU, 2002, p. 66, grifos do autor).

Desse modo, na concepção de Ginzburg (1989), o historiador, a estilo de Sherlock Holmes, Freud e do crítico de arte Morelli, se atém aos detalhes, aos signos mais esparsos, aos indícios deixados pelos rastros da história. Com uma lupa nas mãos examina os pormenores negligenciáveis, num “gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta

as pistas da presa” (GINZBURG, 1989, p. 154). Logo, acompanhando a orientação do método historiográfico de Hilsdorf, assumida por Vidal e Faria Filho (2005), movimentamos as *lentes/lupas da história* com objetivo, nesta seção e parte da tese, de inventariar e refletir sobre a produção acadêmica⁷² relativa à história da alfabetização no Brasil, evidenciando o lugar ocupado pelo estado de Goiás nesse campo temático.

Esta seção, portanto, está organizada em dois itens. Inicialmente, fizemos um balanço do conhecimento produzido ao longo do tempo sobre alfabetização, e das pesquisas que consideram sua “faceta” histórica (SOARES, 1985), sobretudo no contexto da Academia.

Porteriormente, no segundo tópico, deslocamos as lentes da história em duas direções. A primeira lente refere-se aos lugares. Circunscrevendo as pesquisas em seus territórios, 1) de elaboração (universidades, grupos de pesquisa) e 2) de foco investigativo (os espaços a que as pesquisas se referem), demonstramos os estados que mais produziram conhecimento acerca da história da alfabetização e também aqueles que foram objetos/temas de investigações. A segunda lente volta-se para os períodos históricos e fontes mais pesquisados, tendo como temática a história da alfabetização.

Num diálogo polifônico com os objetos de estudos e problematizações de diferentes investigações, colaboramos para a construção de novas perguntas e algumas (in)certezas em relação ao ensino inicial de leitura e escrita. Afinal, em “tempo de morangos”⁷³ “creio ser sempre necessário não ter certeza, isto é, não estar excessivamente certo de ‘certezas” (FREIRE, 2011, p. 210).

1.1 ALFABETIZAÇÃO: UM TEMA EM DIFERENTES DISCURSOS

A origem de um gênero discursivo, para Bakhtin (2010), está intimamente ligada às esferas de comunicação social. No que se refere à esfera acadêmica, a exigência é a incorporação de um discurso científico altamente dialógico. A fala dos

⁷² Vale ressaltar que, neste trabalho, compreendemos como produção acadêmica as pesquisas em formato de teses e dissertações. Como sabemos, essa produção evolui a cada dia, o que nos leva a definir o marco temporal desse levantamento: entre a década de 1990 até junho de 2019.

⁷³ Expressão cunhada por Clarice Lispector, no livro *A hora da estrela* (1977, p. 108), ao se referir ao tempo passageiro.

outros é integrada através de citações de obras ou referências (in)diretas aos sujeitos da pesquisa, tudo isso auxiliando na cientificidade de uma produção acadêmica. No entanto, não se mede essa cientificidade – se é que ela seja mesmo mensurável – calculando apenas a presença de citações, e, sim, pela articulação/diálogo entre elas e as ideias do autor. Será esse diálogo que determinará a promoção de novos conhecimentos.

Por esse motivo, urge que cada campo levante uma espécie de “estado da arte” sobre as temáticas/conhecimentos que circulam em torno de sua constituição. Afinal, com a expansão das políticas de fomento à pós-graduação e a criação de novos cursos de mestrado e doutorado, diariamente defendem-se mais teses e dissertações a respeito de variados assuntos. No caso da alfabetização, Maciel (2014) ressalta que o crescente interesse pelo tema reverberou em iniciativas governamentais e em mudanças na legislação, contudo, “os problemas básicos da/na alfabetização persistem” (MACIEL, 2014, p. 127).

A leitura dos diversos resumos e do conteúdo de dissertações e teses sobre alfabetização fez-nos verificar que há uma histórica preservação do discurso que procura os culpados para as mazelas da educação. “Prevalecem as críticas à insuficiência e à precariedade da formação do professor alfabetizador, [...] ou ainda, e sobretudo, apontando a falta de sintonia entre os discursos teóricos e as reflexões sobre as práticas dos alfabetizadores” (MACIEL, 2014, p. 126).

E, embora constatemos que muitos dos problemas citados persistem no universo da pesquisa acadêmica, não podemos desconsiderar todos os avanços que obtivemos na área educacional devido às diferentes contribuições dos grupos de pesquisa instalados nas universidades. Exemplo notável disso é o acesso cada vez maior da criança com deficiência à rede regular de ensino, dentre outros aspectos resguardados pela legislação da educação especial numa perspectiva inclusiva. Muitas dessas conquistas se devem aos trabalhos de vários pesquisadores que se engajaram numa luta social e disseminaram teorias de inclusão que valorizam o ser humano e suas individualidades⁷⁴.

⁷⁴ Nesse ponto, destacam-se as pesquisas desenvolvidas pelo *Laboratório de estudos e pesquisas em ensino e diferença* (LEPED), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, que, desde 1996, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Eglér Mantoan, disseminou várias propostas sobre uma educação na diversidade, auxiliando na construção de políticas públicas de educação especial. Parte dos avanços dessas políticas pode ser conferida em Mantoan (2014).

Destarte, há que se questionar sobre alguns discursos que rondam a escola brasileira e que, de certa forma, legitimam e naturalizam o fracasso do processo de ensino e aprendizagem na fase inicial do ensino de leitura e escrita. Quais foram as repercussões e as consequências desses discursos sobre as práticas pedagógicas e sobre as políticas públicas de leitura e escrita? A favor de quem foram difundidos? Sobre quais bases filosóficas, epistemológicas e ideológicas foram essas práticas e políticas construídas? Parafraseando Klemperer (2009, p. 55), acrescentaríamos que discursos como esses podem ser como minúsculas doses de arsênico: são engolidos de maneira despercebida e parecem ser inofensivos; “passado um tempo, o efeito do veneno se faz notar”.

Em direção contrária, aderimos às proposições de Charlot (2002) ao afirmar que é preciso fazer uma leitura positiva da escola, desvincilhada de preconceitos e achismos. No que concerne à temática desta tese, um estudo histórico da alfabetização, tal questão alerta-nos para não correremos os riscos de uma anacrônica ilusão, que nos leva a transformar a História em juíza dos fatos. Longe de julgar se o passado ou o presente das práticas alfabetizadoras deram conta das dimensões da leitura e da escrita, pretendemos compreender a alfabetização em Goiás a partir de uma dimensão historiográfica.

Concebendo que estamos imersos numa rede discursiva e que “novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 1998, p. 19), chama-nos a atenção como a palavra alfabetização ganhou ao longo do tempo uma série de significados e não está mais restrita ao campo da língua portuguesa, outrossim, enxergamo-la, aqui, como um tema permeado e perpassado por diferentes discursos/vozes sociais (MORTATTI, 2011a).

Numa busca no Banco de teses e dissertações da Capes, em junho de 2019, foram encontrados 6.094 resultados com a palavra “alfabetização”, conforme apresentamos na tabela a seguir:

Tabela 2

Quantidade de teses e dissertações identificadas no Banco de dados da Capes a partir da busca com a palavra “alfabetização”

Ano	Teses/Dissertações
1987-1989	57
1990-1999	533
2000-2009	1.656
2010-2019	3.848
Total	6.094

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Os 6.094 resultados não expressam exatamente a quantidade de produções acadêmicas sobre a alfabetização. Tal como Mortatti (2011a) aponta há uma pluralidade e complexidade de conceitos atribuídos à alfabetização, o que justifica o número expressivo de trabalhos localizados em áreas externas às ciências humanas. Encontramos vocábulos que adjetivavam o termo alfabetização, destacando esse processo no seu “sentido amplo”⁷⁵ (MORTATTI, 2011a) e também ao modo como se aprende⁷⁶.

Porém, ao delimitar a definição de alfabetização, no seu “sentido mais restrito e específico” (MORTATTI, 2011a) entendendo-a como processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita, o número se reduz, mas ainda é significativo, confirmando o interesse dos pesquisadores pela temática. A título de ilustração, a pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC)⁷⁷, realizada

⁷⁵ Mortatti (2011a) elucida a ampliação dos sentidos atribuídos à alfabetização, utilizando a expressão “sentido amplo” e “sentido mais restrito e específico” do “termo/conceito alfabetização”. Na voz da autora, “a utilização do termo “alfabetização” consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (“alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre outros) quanto em sentido mais restrito e específico: “ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita” (MORTATTI, 2011a, p. 8). Em consulta aos títulos dos 6.094 trabalhos, algumas expressões encontradas para se referir a esse aspecto do “sentido amplo” foram: alfabetização ambiental, artística, cartográfica, científica, científica-tecnológica-digital, computacional, digital, ecológica, econômica, estatística, estética, financeira, geográfica, histórica, informacional, linguística, matemática, musical, nutricional, política, tecnológica, visual etc.

⁷⁶ Foram identificadas algumas expressões que denotavam características aos modos de se alfabetizar: alfabetização afetiva, digital, integral, interacional, online, solidária etc.

⁷⁷ A pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC) teve início em meados de 1980, e mantém, desde então, caráter permanente no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE, FaE/UFMG). “Seus objetivos são: 1) levantamento e avaliação da produção acadêmica (teses e dissertações sobre alfabetização) produzida nos programas de pós-graduação das Instituições brasileiras; 2) avaliação qualitativa e quantitativa das

inicialmente por Soares (1989), e, posteriormente, atualizada por Soares e Maciel (2000) e Maciel (2014), catalogou, no período compreendido entre 1961 e 2012, 1.618 trabalhos acadêmicos sobre alfabetização de crianças.

Ao cotejarmos esses dados com os apresentados por Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), que inventariaram cerca de 1.440 teses e dissertações entre os anos de 1965 e 2011⁷⁸, percebemos que a partir de década de 1980 aumenta o número de trabalhos acadêmicos sobre alfabetização, o que expressa uma questão macroestrutural no campo. Nesse momento, ocorreram as primeiras divulgações da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985), e o termo letramento⁷⁹ começava a ser utilizado para denotar os aspectos sociais da aprendizagem da língua escrita.

Esses fatos, igualmente, explicam as conclusões de pesquisas sobre a alfabetização no Brasil feitas por Esposito (1992), Mortatti (2014), Guimarães e Quillici Neto (2018).

Esposito (1992) demonstrou como, nos fins da década de 1980, o enfoque dos artigos publicados na Revista *Cadernos de Pesquisa* foi plural e voltado para o questionamento dos materiais didáticos utilizados na escola para alfabetizar as crianças. Dentre esses materiais, a cartilha foi tratada de forma mais atenuada, devido

produções científicas; 3) socialização da produção aos pesquisadores brasileiros por meio da inclusão no banco de dados; 4) integração de diversos pesquisadores do país. Quatro categorias e seus cruzamentos orientam a análise: assuntos privilegiados pela produção, pressupostos teóricos, ideários pedagógicos e natureza de texto (ensaio, relato de experiência, estudo de caso etc.). A partir de 2006, a pesquisa tornou-se interinstitucional e conta com a colaboração de pesquisadores de: UEMG, UFES, UFMT, UFPA, UFRGS, UFU e UNESP". Informações disponíveis em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/alfabetizacao-no-brasil-o-estado-do-conhecimentoabec.html>>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

⁷⁸ É importante destacar que os critérios para coleta de dados no âmbito da ABEC (SOARES, 1989; SOARES; MACIEL, 2000; MACIEL, 2014), e na pesquisa feita por Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) são diferentes. Ambas as investigações inventariaram os trabalhos acadêmicos sobre alfabetização, no entanto em Soares (1989) foram inventariadas e analisadas: dissertações de mestrado, teses de cátedra, de livre-docência, de doutorado e artigos publicados em 21 periódicos especializados. Em Soares e Maciel (2000) e Maciel (2014), permaneceram as dissertações e teses (doutorado e de concurso da carreira docente superior: cátedra/professor titular; livre-docência), excluindo os artigos científicos. Já na pesquisa de Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), são consideradas apenas teses de doutorado e dissertações de mestrado.

⁷⁹ Segundo Mortatti (2004) a entrada do termo e conceito "letramento" no Brasil inicia-se na década de 1980, quando é utilizado, pela primeira vez, por Mary Kato, em 1986, na apresentação do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Posteriormente, a palavra também aparece em publicações de Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (1995, 1998, 2003). É importante destacar que na definição do termo há divergências e convergências entre as autoras. Para aprofundar nessas questões, cf. Mortatti (2004).

à crítica do construtivismo aos seus textos e aos métodos de ensinar a ler e escrever. Na revista em questão, Esposito (1992) identifica e analisa cerca de 47 ensaios publicados ao longo de 20 anos. O primeiro trabalho identificado foi o de Poppovic em 1971 e o último, o de Rosemberg em 1991⁸⁰.

Mortatti (2014), consultando a Base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), aponta 237 artigos sobre alfabetização em 78 periódicos indexados e divulgados entre 1972 e 2012. Desse total, 207 foram publicados no período compreendido de 1992 a 2012, concluindo então a autora: “pode-se constatar que, nas décadas de 1990 e 2000, houve aumento significativo da divulgação, em periódicos “qualificados”, de artigos sobre alfabetização” (MORTATTI, 2014, p. 145).

Comparando-se a quantidade de publicações de artigos, de um lado, e de teses e dissertações, de outro, constata-se que há pouca visibilidade dessas pesquisas nos periódicos científicos. Mortatti (2014) assevera que muitos pesquisadores, principalmente mestrandos e doutorandos, optam por publicar seus trabalhos em livros, capítulos de livro, anais de evento, dentre outros meios e suportes de divulgação, devido às exigências da avaliação para publicação de artigos em revistas científicas, e à grande demora para o seu aceite ou recusa. Por isso, consultando outra base de dados, o “Google Acadêmico”, a autora localizou com a palavra “alfabetização” 990 resultados, entre 1987 a 2014. Diante disso, ressalta a necessidade de uma avaliação do impacto científico e social da produção acadêmica brasileira sobre o tema, já que as pesquisas sobre alfabetização não têm chegado aos “destinatários supostamente almejados: professores alfabetizadores e gestores das políticas públicas e da educação básica” (MORTATTI, 2014, p. 147).

Guimarães e Quillici Neto (2018) pesquisaram sobre a multiplicidade de enfoques do tema alfabetização a partir da análise dos resumos de 5 periódicos⁸¹ publicados entre 1944 e 2009. Nesse período foram identificados 84 artigos. Os autores notaram que a partir da década de 1980 houve um aumento quantitativo no número de artigos publicados sobre alfabetização, pois cerca de 82,14% dos textos

⁸⁰ Trata-se dos textos intitulados: “Alfabetização: um problema interdisciplinar” (POPPOVIC, 1971) e “Raça e educação inicial” (ROSEMBERG, 1991).

⁸¹ Os periódicos consultados por Guimarães e Quillici Neto (2018) foram: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Revista da Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (Cessou em 1998, continuou como Educação e Pesquisa USP), Revista Educação & Sociedade (CEDES) e Revista Brasileira de Educação (ANPEd).

localizados estão em edições de 1980 a 2009. Observaram também a recorrência frequente à teoria cognitivista, como ressaltou Soares (1997):

nos anos 80 [...] a Psicologia Genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, através, particularmente, das pesquisas e publicações de Emilia Ferreiro e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita (SOARES, 1997, p. 60).

As informações apresentadas por todos esses autores, contrapondo-se ao levantamento das teses e dissertações sobre a alfabetização, incitam à reflexão sobre dois pontos essenciais acerca das tendências do discurso produzido sobre a alfabetização no Brasil.

A primeira tendência está na ênfase dada à leitura como objeto privilegiado da alfabetização. Os discursos empreendidos sobre o processo de alfabetização retinham-se historicamente aos estudos dos domínios da habilidade de leitura, ficando a escrita à margem do processo. Baseados em Mortatti (2000), sabemos que a mudança desse discurso se propagou, sobretudo, a partir de 1985, com a teoria da psicogênese da língua escrita e teve uma ruptura paradigmática com as ideias difundidas por Geraldi (1984, 1992, 1996)⁸² e Smolka (1988), lançadas também na década de 80, mas que ganharam maior visibilidade a partir dos anos 90. Considerando a escrita como um processo de produção, desvinculada da cópia e do traçado de letras, Geraldi (1984, 1992, 1996) e Smolka (1988)⁸³ evocam uma dimensão discursiva do ensino de língua portuguesa e o texto passa a ser o objeto central da aula, de modo que alfabetizar está associado ao ensino da leitura e da produção de textos.

Ainda sobre essa primeira tendência, Soares (2016) nos lembra que os métodos e livros de alfabetização até meados de 1980 destacavam a leitura como elemento central do processo: “métodos **de leitura**” e os “livros **de leitura**”. A

⁸² Embora muitos dos textos de Geraldi não tratem precisamente da aprendizagem inicial da leitura e escrita, as reflexões empreendidas pelo autor contribuíram para inauguração de um novo momento da história da alfabetização no Brasil, como explica Mortatti (2000).

⁸³ Sobre as contribuições de Geraldi para o ensino de língua portuguesa no Brasil, cf. Silva, Ferreira e Mortatti (2014) e Paula (2014). Acerca da dimensão discursiva da alfabetização e das contribuições da publicação da obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, de Smolka (1988), cf. Goulart, Gontijo e Ferreira (2017).

produção de texto era conteúdo das séries seguintes, quando a criança já dominava o “código escrito”⁸⁴ e as “convenções da língua”.

A segunda tendência evidencia-se nos referenciais teórico-conceituais que embasam as teses e dissertações. Notamos que a teorização da alfabetização na perspectiva do letramento, difundida especialmente por Magda Soares, tem sido recorrentemente utilizada pelos pesquisadores. Numa análise por amostragem, selecionamos aleatoriamente 400 dissertações e teses do campo da alfabetização, produzidas a partir da década de 1980, conforme descrevemos na tabela:

Tabela 3
Quantidade de teses e dissertações selecionadas no Banco de dados da Capes

Ano	Dissertações	Teses
1980-1989	85	15 ⁸⁵
1990-1999	80	20 ⁸⁶
2000-2009	50	50
2010-2019	50	50
Total	265	135

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Dos 400 trabalhos analisados, 203 declararam em seus resumos utilizar, no referencial teórico da pesquisa, a compreensão de alfabetização atrelada à noção de letramento; 97 trabalhos não declararam filiação às noções de letramento, embora em 38 deles o termo surja no decorrer do texto.

Nas 241 pesquisas que utilizaram o termo letramento, a base teórica é sintetizada nas terminologias: “alfabetizar letrando”, “alfabetização e letramento”, “alfabetização na perspectiva do letramento”. No geral, essas noções foram fundamentadas pelas contribuições de Magda Soares e Angela Kleiman. De forma mais específica, Soares é referenciada nos 241 trabalhos, enquanto Kleiman aparece em apenas 106, o que nos leva a concluir que as ideias de Soares influenciaram na

⁸⁴ Usamos, aqui, o termo “código escrito”, pois, na base do pensamento dos métodos tradicionais de alfabetização, aprender a ler é um processo de aquisição de um código.

⁸⁵ Entre 1980 e 1989 foram selecionadas apenas 15 teses, embora tenhamos identificado 23 trabalhos de doutoramento produzidos na década. O critério de seleção foi a disponibilização desses trabalhos para download nas bibliotecas das universidades.

⁸⁶ Entre 1990 e 1999 foram selecionadas apenas 20 teses das 36 produzidas na década. O critério de seleção foi a disponibilização desses trabalhos para download nas bibliotecas das universidades.

na composição de muitas pesquisas no campo da alfabetização no Brasil. Tal fato pode ser explicado devido ao engajamento dessa autora na área da alfabetização infantil, ao passo que Kleiman tem trabalhos diversos, que abrangem o letramento não só na primeira infância, mas também entre jovens, adultos, professores etc.

A tendência desse discurso, que compreende a alfabetização aliada ao letramento, também dialoga com os referenciais teóricos que sustentaram as políticas empreendidas pelo Ministério da Educação na formação continuada destinada aos alfabetizadores no Brasil até 2018⁸⁷, que ressaltaram a necessidade de o professor conhecer a diferença e indissociabilidade entre alfabetização e letramento.

Desde a implantação do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), em 2001, os Guias do Formador⁸⁸ traziam como foco nos seus objetivos e conteúdos de definição a relação entre alfabetização e letramento, recomendando aos professores a leitura dos capítulos “Letramento em verbete”; “O que é letramento?”; “Letramento em texto didático”; “O que é letramento e alfabetização”, do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares⁸⁹.

Os programas posteriores ao PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO – Mobilização pela Qualidade da Educação (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental) e o PNAIC (Pacto Nacional pela

⁸⁷ Delimita-se esse recorte temporal com a ressalva de que o fim do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, já prenunciado em 2017 e efetivado em 2018, associado à implementação do programa Mais Alfabetização, instituído durante a gestão de Michel Temer, pôs fim à discussão da questão do letramento na alfabetização de crianças, instaurando o discurso voltado para os resultados e responsabilização do corpo docente pelo desempenho acadêmico dos alunos. Em junho de 2019, o programa Mais Alfabetização continua em funcionamento com mudanças definidas já no governo de Jair Bolsonaro.

⁸⁸ O PROFA foi um programa organizado em três módulos (Cf. BRASIL, 2001a, 2001b). Cada módulo era direcionado por duas publicações: o guia do formador e a coletânea de textos. O guia do formador apresentava “as sequências de atividades de formação, com orientações detalhadas sobre como o formador pode encaminhar cada proposta de trabalho e como realizar suas intervenções para favorecer a discussão, a reflexão e a aprendizagem do grupo de professores. Cada uma dessas sequências é chamada de Unidade” (BRASIL, 2001a, p. 17). Na coletânea de textos encontravam-se reproduzidos alguns dos textos citados nas unidades de cada módulo. As orientações para o uso do Guia do Formador (BRASIL, 2001a, p. 22) reforçavam que o formador, ao planejar o seu trabalho, “deve providenciar com antecedência as cópias dos textos indicados, para fornecê-las aos professores, que, por sua vez, deverão colocá-las na parte do Fichário destinada à Coletânea de Textos”.

⁸⁹ Outro texto recomendado para estudo no âmbito do PROFA (BRASIL, 2001a) é o emblemático artigo de Magda Soares: “As muitas facetas da alfabetização”, publicado no *Cadernos de Pesquisa* em 1985 (SOARES, 1985).

Alfabetização na Idade Certa)⁹⁰ trabalharam com as noções de letramento baseadas principalmente em Soares⁹¹.

Enfim, diante da complexidade dos discursos acadêmicos até aqui expostos, que auxiliaram na organização dos domínios da alfabetização no Brasil, faz-se necessário, no contexto desta tese, questionar: qual foi a contribuição do estado de Goiás na constituição desses discursos?

Iniciemos nossas reflexões a partir de alguns dados.

Os quatro programas de pós-graduação em educação que se destacam no estado de Goiás estão ligados à Universidade Federal de Goiás (UFG) e à Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Dos quatro, três se vinculam à UFG: o primeiro e mais antigo, com sede na Faculdade de Educação em Goiânia; o segundo, na Unidade Acadêmica Especial Educação, na Regional de Catalão; e o terceiro, na Unidade Acadêmica Especial Ciências Humanas e Letras, na Regional de Jataí⁹². Os três oferecem mestrado e apenas o primeiro oferece doutorado. Na PUC-GO há oferta de vagas para o curso de mestrado e doutorado.

Considerando essa realidade e numa busca nos sites institucionais desses programas, constatamos que a temática alfabetização aparece apenas no programa de pós-graduação da UFG, Regional de Catalão, na caracterização da linha de pesquisa intitulada “Leitura, educação e ensino de língua materna e ciências da natureza”⁹³. A esta linha vincula-se o grupo de pesquisa “EDULE – Educação, Leitura e Escrita”, que não traz em sua descrição explicitamente o termo alfabetização⁹⁴, mas

⁹⁰ O PROFA esteve em funcionamento de 2001 a 2003. O PRÓ-LETRAMENTO, de 2005 a 2012. Já o PNAIC, de 2012 a 2018. Para uma leitura crítica desses programas, cf. Rocha, Santos e Oliveira (2018).

⁹¹ Para aprofundar o conhecimento da vida e da obra de Magda Soares e suas contribuições para a alfabetização no Brasil, cf. Maciel (2018), Mortatti e Oliveira (2011) e a edição especial do Jornal Letra A (novembro/dezembro de 2012), que fez uma homenagem e reflexão sobre os 80 anos de Magda Soares.

⁹² Essa Unidade Acadêmica em 2018 foi desmembrada da UFG, passando a denominar Universidade Federal de Jataí (UFJ). Utilizamos, aqui, o nome anterior pois as pesquisas catalogadas nesse item foram defendidas quando a atual UFJ ainda era Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Goiás.

⁹³ Estão vinculados à linha de pesquisa “Leitura, educação e ensino de língua materna e ciências da natureza” quatro professores orientadores, dos quais dois não trabalham com a temática leitura e escrita.

⁹⁴ Segundo dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes, CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), o EDULE foi criado em 2010 e tem como líderes Selma Martines Peres e Maria Aparecida Lopes Rossi. As temáticas dos trabalhos do grupo estão inscritas na seguinte descrição: “desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a compreensão da educação e sua relação com a leitura e escrita, leitor, livro

as pesquisas conduzidas por Selma Martines Peres e Maria Aparecida Lopes Rossi estão direcionadas para essa área. Esse grupo, a partir de 2010, inaugurou algumas iniciativas que colaboraram para a efervescência de investigações acadêmicas sobre as práticas de ensino de leitura e escrita no estado de Goiás, como o I Congresso Nacional de Educação e Leitura, realizado em 2017. Esse evento contou com duas edições antecedentes, em nível regional, abrangendo as temáticas História da Leitura e do Livro e Práticas de Leitura e Escrita.

Outro dado importante para refletir sobre a questão anteriormente formulada diz respeito às produções acadêmicas sobre a alfabetização de crianças goianas produzidas em Universidades de Goiás. Na busca nas bibliotecas digitais de dissertações e teses da UFG e da PUC-GO, em junho de 2019, identificamos 28 dissertações e nenhuma tese com o tema alfabetização, conforme apresentamos na tabela a seguir:

Tabela 4

Quantidade de dissertações identificadas com o tema alfabetização nas bibliotecas digitais de dissertações e teses da UFG e da PUC-GO

Ano	UFG	PUC-GO
1990-1999	7	-
2000-2009	1	6
2010-2019	13	1
Total	21	7

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da consulta nas bibliotecas digitais de dissertações e teses da UFG e da PUC-GO.

As 28 dissertações identificadas demonstram uma tímida produção sobre o tema alfabetização nos programas de pós-graduação em Goiás. Reconhecemos que, possivelmente, numa procura mais ampla encontraríamos outras pesquisas sobre a alfabetização goiana, produzidas em outras universidades de outros estados. Dentre as encontradas, apenas uma, vinculada à PUC-GO, se ocupa com aspectos do passado, a de Guimarães (2011). A autora faz uma pesquisa sobre o estado do

analisando a história da leitura, cultura escolar, ensino da língua materna, práticas de leitura, condições de produção e circulação de livros, políticas de incentivo à leitura e livro adotadas por diferentes governos, formação do leitor em ambientes escolares e não-escolares". O grupo conta com duas linhas de pesquisa: 1) Ensino de Língua Materna: práticas, perspectivas e formação do professor e 2) Leitura, História, Políticas e Práticas. Conta com 7 pesquisadores e 11 estudantes. Informações disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho_grupo/8175307049379548>. Acesso em: 07 de junho de 2019.

conhecimento da alfabetização no Brasil, ressaltando a preponderância do pensamento de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares na educação brasileira. As demais dissertações se inscrevem em análises de questões de sua atualidade. Vinte e três pesquisas têm como objeto a alfabetização em municípios distintos do estado: treze pesquisas foram realizadas sobre Goiânia, duas sobre Santa Cruz, três sobre Catalão, três sobre Jataí e duas sobre Rio Verde⁹⁵. Além disso, duas pesquisas⁹⁶ se referiram à alfabetização no contexto estadual e uma dissertação⁹⁷ pesquisou acerca de documentos oficiais de um programa federal destinados aos alfabetizadores. A pesquisa de Amâncio (1994) é a única que não foi desenvolvida sobre Goiás, tratando do espaço ocupado pela cartilha em salas da 1ª série no município de Rondonópolis, região sul de Mato Grosso.

Enfim, esses dados ainda incitam a alguns questionamentos: como a temática alfabetização tem sido trabalhada no território goiano, no contexto da graduação em Pedagogia (já que essa habilita o alfabetizador para exercer o seu ofício)? Como o estado de Goiás e seus municípios pensam suas políticas públicas de alfabetização? Como fomentar o interesse dos pesquisadores goianos pelo tema alfabetização? Há iniciativas externas à pós-graduação, em Goiás, que visem a conhecer o que se tem feito e o que é premente fazer para garantia da alfabetização? E, ademais, o que os professores goianos têm praticado e em que se têm embasado para alfabetizar as crianças?

As respostas a algumas dessas perguntas demandariam outras pesquisas⁹⁸ e novas problematizações. Não obstante, a última questão vem ao encontro deste trabalho, de natureza histórica. Logo, pesquisar a história da alfabetização em Goiás impõe olhar para o contexto macro: como temos pensado e o que já temos produzido sobre a história da alfabetização no Brasil?

⁹⁵ As dissertações que trazem **Goiânia** como lócus de pesquisa são: Sousa (1993); Rosa (1993); Souza (1995); Silva (1998); Vieira (2004); Santos (2005); Martin (2005); Campos (2006); Braga (2009); Souza (2009); Moreira (2017); Alves Oliveira (2018); Martins (2018). O município de **Santa Cruz**: Ferreira (1991); Barros (1992). O município de **Catalão**: Silva (2015); Oliveira (2018); Nascimento (2019). O município de **Jataí**: Assis (2016); Souza (2019); Lima (2019). O município de **Rio Verde**: Barros (2008); Rodrigues (2019).

⁹⁶ Xavier (2017) e Santos (2019).

⁹⁷ Jesus (2019).

⁹⁸ Eis o convite, aos possíveis leitores-pesquisadores desta tese!

1.2 AS TESES E DISSERTAÇÕES DO CAMPO TEMÁTICO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: LUGARES, PERÍODOS E FONTES

A alfabetização é “um processo muito complexo”, conforme adverte Soares (2015). Essa complexidade “já determina a configuração do campo de pesquisa como uma área que necessariamente precisa fazer interfaces com outros campos de conhecimentos científicos e acadêmicos” (MACIEL, 2003, p. 230).

Por ser a história da alfabetização um campo temático recente, concordamos com a afirmação de Maciel (2003) de que as pesquisas historiográficas sobre a alfabetização estão também abrigadas sob terminologias de outros campos. “A história da instrução primária, da leitura e da escrita é a história da alfabetização” (MACIEL, 2003, p. 248). Todavia, embora haja essas evidentes aproximações com outros campos, a história da alfabetização se constitui em torno dos usos e práticas da leitura e escrita, como aponta Magalhães (2001).

São “várias portas de entrada para estudar a história da alfabetização: as instâncias/instituições, os objetos, os sujeitos, os suportes e os meios de produção e a transmissão da escrita” (FRADE, 2011, p. 184). A partir disso, há uma variedade de fontes que dialogam com esses objetos e que auxiliam na compreensão do fenômeno da alfabetização num espaço e tempo particulares. Essas fontes são geralmente selecionadas a partir do período recortado, que determina o tipo e o lugar onde podemos encontrá-las. Frade (2018) nos provoca com algumas questões para pensar sobre os estudos acerca da história da alfabetização e sua relação com as fontes: “que aspectos da alfabetização estamos analisando?; sujeitos, instâncias, objetos, meios de produção e transmissão da escrita, habilidades?; como isolá-los ou relacioná-los aos fenômenos mais amplos que envolvem a cultura escrita?” (FRADE, 2018, p. 52).

Essas perguntas impulsionam a reflexão que empreendemos doravante sobre a produção acadêmica relativa à história da alfabetização no Brasil.

Como já mencionamos, os trabalhos de Soares (1989), Soares e Maciel (2000) e Silva (1998) alertaram para a escassez de pesquisas históricas da alfabetização, pois no período de 1961 a 1989 inventariaram somente 3 pesquisas sobre esse assunto.

Dando continuidade ao trabalho dessas autoras, para o levantamento das pesquisas produzidas, a partir dos anos de 1990, no Brasil, sobre a história da

alfabetização, realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, em junho de 2019, com os termos “história da alfabetização”; “história do ensino inicial de leitura”; “história do ensino de leitura”; “história do ensino de língua”⁹⁹; “história do ensino primário”; “história da educação primária”; “história da escola primária”; “ensino de primeiras letras”; “primeiras letras”; “história da instrução primária” e “instrução primária”. Esses termos foram escolhidos por entendermos que são nomenclaturas referentes ao ensino inicial de leitura e escrita em diferentes momentos da história da educação brasileira. Os números de trabalhos identificados estão sintetizados na tabela 5:

Tabela 5

Quantidade de dissertações e teses identificadas no Banco de dados da Capes com os termos relacionados na tabela

Termo	Dissertações	Teses
História da alfabetização	80	21
História do ensino inicial de leitura	-	1
História do ensino de leitura	7	2
História do ensino de língua	28	13
História do ensino primário	3	4
História da educação primária	6	4
História da escola primária	22	12
Ensino de primeiras letras	9	1
Primeiras letras	87	33
História da Instrução primária	-	2
Instrução primária	85	50
Total	327	143

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Ao identificar os trabalhos, o primeiro passo foi o de realizar o cruzamento entre os resultados da pesquisa, pois constatamos que algumas teses e ou dissertações se repetiam nas buscas com determinados termos. Por exemplo, o trabalho de Pasquim (2013) era mencionado tanto na busca ao termo “história do ensino de leitura”, quanto em “história do ensino de língua”.

Na sequência, fizemos a leitura de todos os resumos dos trabalhos, e para alguns casos, quando, no resumo, não estava explícita a natureza do estudo, também

⁹⁹ Deixamos apenas o termo “história do ensino de língua”, pois, dessa forma, na busca notamos que ele remete a todas as pesquisas inscritas pelas terminologias: “história do ensino de língua e literatura”; “história do ensino de língua portuguesa” e “história do ensino de língua materna”.

realizamos uma análise de conteúdo para, de fato, distinguirmos as pesquisas inscritas na história da alfabetização. Nesse ponto, consideramos somente os trabalhos que tinham o objeto e a metodologia calcados na historiografia. Algumas pesquisas apresentavam capítulos que remetiam à história da alfabetização, mas tratavam de questões contemporâneas, por isso tais pesquisas foram desconsideradas.

Ao fazermos as análises das dissertações e teses, também notamos que a busca com alguns termos detectou trabalhos vinculados a projetos de pesquisa e/ou grupo de pesquisa que carregavam em seu nome/título os termos pesquisados. Por exemplo, a tese de Moraes (2014) é uma pesquisa cujo objetivo foi identificar os modos de ler o livro impresso por meio das escritas de textos eletrônicos, e aparece na busca com o termo “história da alfabetização”, visto que está vinculada a um projeto do grupo de pesquisa “HISALES – História da Alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares”, da Universidade Federal de Pelotas.

Quando concluímos essas etapas, ao olhar para o rol de trabalhos selecionados, ainda percebíamos algumas lacunas, sobretudo a partir dos anos 2000, uma vez que havia ausência de pesquisas muito significativas na história da alfabetização brasileira. Foi daí que optamos por voltar ao Banco de Teses e Dissertações da Capes e buscar, entre as 5.504 pesquisas¹⁰⁰ localizadas com a palavra-chave “alfabetização”, as que tinham um caráter histórico.

É importante destacar, desde já, que catalogar pesquisas é algo a ser pensado de acordo com os critérios e limites da catalogação. As conclusões a que chegamos não fazem convergência com outras já enunciadas, por exemplo, por Oriani (2012), que apresenta alguns estudos, a nosso ver, não categorizados em temas concernentes à história da alfabetização. Desse modo, tal alerta evidencia o diálogo profícuo estabelecido nas diversas formas de se analisar um objeto de estudo e, portanto, de conceber um campo temático de pesquisa.

Por conseguinte, no entrecruzamento dos dados, após as várias seleções e análises, listamos 125 trabalhos identificados no Banco de Dados da Capes pertencentes ao campo temático da história da alfabetização¹⁰¹:

¹⁰⁰ O número 5.504 corresponde ao total de pesquisas com o termo “alfabetização”, produzidas de 2000 até junho de 2019, conforme evidenciamos na tabela 2.

¹⁰¹ Reconhecemos os limites dessa busca, considerando os filtros que fizemos. A intenção não foi catalogar todos os trabalhos em formato de dissertação e tese com o tema da história

Tabela 6
Quantidade de teses e dissertações, por ano, sobre a história da alfabetização no Brasil

Ano	Dissertações	Teses
1997	1	1
1998	-	1
1999	-	-
2000	-	1
2001	3	3
2002	2	-
2003	3	-
2004	2	-
2005	2	3
2006	9	4
2007	5	1
2008	11	-
2009	5	-
2010	8	1
2011	6	2
2012	4	3
2013	14	5
2014	5	5
2015	3	1
2016	6	3
2017	2	-
2018	-	-
2019	-	-
Total	91	34

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da consulta no Banco de teses e dissertações da Capes.

Conforme evidenciado na tabela, 73% dos trabalhos produzidos são dissertações de mestrado, e apenas 27%, teses de doutorado. Esses dados vão ao encontro das conclusões de Maciel (2014), no levantamento sobre o estado do conhecimento da alfabetização no Brasil, que indica uma disparidade entre o número de dissertações e teses, numa proporção de 4,7 dissertações para uma tese defendida¹⁰².

da alfabetização, mas fazer um panorama parcial do que se tem produzido, dentro dos limites da pesquisa que realizamos.

¹⁰² Segundo dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes, em junho de 2019 estavam registradas 22.640 dissertações e 7.330 teses defendidas no Brasil em programas de pós-graduação em educação. Proporcionalmente, a cada 3 dissertações temos aproximadamente 1 tese defendida.

Como podemos constatar, os primeiros trabalhos localizados no Banco de dados da Capes datam de 1997. São a pesquisa de Mestrado intitulada de *Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho. O Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho*, de Bertoletti (1997) e a tese de Doutorado *A História da Alfabetização Política na PARAIBRASIL nos anos Sessenta*, de Scocuglia (1997)¹⁰³.

Ainda na década de 90 há o trabalho de Silva (1998). Ele transformou-se em livro em 2015, publicado na Editora da Unicamp, sob o título *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização* (SILVA, 2015).

A pesquisa de Magnani (1997)¹⁰⁴, por se tratar de uma tese de livre-docência¹⁰⁵, não é identificada na busca no Banco de dados da Capes. A tese é uma pesquisa na longa duração da história, compreendendo o período entre 1876 a 1994; transformou-se no marco inaugural de um método e de uma proposta de compreensão sobre a história da alfabetização no Brasil¹⁰⁶. O trabalho foi publicado, posteriormente, em 2000, no formato de livro, pela Editora da UNESP: *Os sentidos da Alfabetização: São Paulo, 1876 –1994*. Na apresentação da obra, Soares considera o trabalho de Mortatti um “cânone das obras fundamentais, de indispensável leitura, sobre a alfabetização, no Brasil [...] uma ‘fonte das fontes’, manancial de inúmeros estudos e pesquisas sugeridos, possibilitados, facilitados” (SOARES, 2000, p. 13-15).

¹⁰³ Gontijo (2011) também destaca esse trabalho como um estudo sobre a alfabetização numa perspectiva histórica.

¹⁰⁴ Magnani era o sobrenome da professora Maria do Rosário Longo Mortatti, que passou a assim assinar após 1998. Até então, assinava Maria do Rosário Mortatti Magnani. Tais dados podem ser conferidos no Currículo Lattes da autora, no item “outras observações relevantes”.

¹⁰⁵ Trata-se da tese de concurso de livre-docência na disciplina de Docência em Metodologia do Ensino de 1º Grau: Alfabetização, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente. A tese intitulou-se *Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo: 1876/1994)*. Participaram na comissão julgadora do concurso de livre-docência de Maria do Rosário os professores Luiz Carlos Cagliari, João Wanderley Geraldi, Maria Alice Faria, Clarice Nunes e Magda Soares.

¹⁰⁶ Mortatti (2000) propõe quatro momentos da história da alfabetização, tomando como referência marcos formulados a partir das fontes documentais por ela consultadas: o primeiro momento, entre 1876 a 1890, em que há uma disputa entre o uso dos métodos sintéticos – de soletração e silabação – com o método de palavração, proposto pelo poeta português João de Deus; o segundo momento, de 1890 a 1920, quando prevalece a disputa entre o método analítico e o sintético – especialmente, o de silabação –; o terceiro momento, a partir de meados de 1920, com a ênfase no método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico); e o quarto momento, ainda em curso, com início no final da década de 1970, quando houve a entrada das teorias construtivistas no Brasil – sobretudo a de Emilia Ferreiro – e a perspectiva do “interacionismo linguístico”, baseada em L. S. Vygotsky e Bakhtin, já na década de 80, quando começou a ser disseminada por meio das teorizações propostas por Joao Wanderley Geraldi e Ana Luiza Bustamante Smolka.

Na busca, a pesquisa de Carvalho (1998) também não foi referenciada com as palavras-chave por nós selecionadas. Esse trabalho analisou como foi organizado e concebido o ensino de leitura e escrita, em São Paulo, no período pós-proclamação da República no Brasil (1890-1920). O discurso empreendido pela autora tomou como base, especialmente, os artigos publicados na *Revista de Ensino - Orgam da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* e nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*.

Da primeira década dos anos 2000 (2000-2009), catalogamos 54 trabalhos: 42 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. Esses dados demonstram um aumento das pesquisas acadêmicas sobre a história da alfabetização, coincidindo com a maior divulgação sobre a alfabetização nos periódicos científicos¹⁰⁷, a realização de eventos científicos da área e também a expansão da publicação de livros e capítulos sobre a historiografia da alfabetização. Insta esclarecer que, em 2003, foi lançada a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003-2012), que notoriamente influenciou, no Brasil, segundo Mortatti (2013), algumas iniciativas no âmbito das políticas públicas de educação, fazendo com que a alfabetização ganhasse destaque entre as iniciativas governamentais e, conseqüentemente, as acadêmicas¹⁰⁸.

A partir dos anos 2000, o governo federal passou a investir em programas de formação continuada destinados aos alfabetizadores: o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC. Esses programas trouxeram à tona, em todo o país, o tema alfabetização. No PROFA e no PNAIC, havia a discussão sobre os aspectos históricos do ensino de leitura e escrita, sendo retomada a perspectiva de contextualizar as práticas de alfabetização no século XX, sobretudo no Ocidente. A história da alfabetização é tratada como conteúdo na formação do professor alfabetizador, dando visibilidade aos estudos desse campo.

Retomando a tabela 6, pontuamos que, entre os anos 2010-2019, já são 68 trabalhos defendidos, sendo 48 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado, números esses superiores aos da década anterior. Nesses anos, aumenta a produção

¹⁰⁷ Conforme já referenciado neste capítulo, os levantamentos de Mortatti (2014), Guimarães e Quillici Neto (2018) evidenciam tal fato.

¹⁰⁸ Sobre a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003-2012), cf. Mortatti (2013). A autora faz um balanço crítico dessa década no Brasil, retomando aspectos da iniciativa e de outras que provocam avanços, mas que também indicam a permanência de muitos problemas históricos na educação, particularmente na alfabetização infantil.

de teses de doutorado. Esse crescimento também se relaciona à difusão dos programas de pós-graduação em educação nas diversas regiões do país. Além disso, grande parte dos orientadores dessas teses e dissertações se doutoraram entre os anos 1999-2004, o que também justifica a ampliação vertiginosa de pesquisas de história da alfabetização nos últimos 10 anos.

Enfim, do que trataram essas pesquisas? O que elas revelaram sobre a história da alfabetização do Brasil? Onde foram produzidas? E como foram difundidas?

Quando tratamos sobre o lugar numa pesquisa não estamos apenas delimitando o espaço onde ela foi produzida e/ou ao qual se refere. A reflexão vai além. O lugar também é sinônimo de reconhecimento/posição. É importante, portanto, pensar esse lugar ocupado e conquistado pela história da alfabetização no universo da pesquisa.

Na busca feita no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil com a palavra-chave “história da alfabetização”¹⁰⁹, localizamos 10 registros de grupos, todos vinculados à área de educação. Desse total, não identificamos pesquisas e relações diretas com história da alfabetização no “Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf)” da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os demais grupos, arrolados abaixo, são mencionados e há pesquisas relacionadas à historiografia da alfabetização:

Quadro 1

Grupos de Pesquisa sobre História da Alfabetização localizados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil

Grupo de Pesquisa	Universidade	Ano de Formação
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	1990
Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	1994
Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação – NIEPHE	Universidade de São Paulo – USP	1996
História da Educação, Literatura e Gênero	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	1998

¹⁰⁹ Tal pesquisa foi realizada no site: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>>. Acesso em 28 de junho de 2019. A consulta foi parametrizada pelo termo “história da alfabetização”, de modo que ele estivesse vinculado ao nome do grupo e/ou nome da linha de pesquisa e/ou palavra-chave da linha de pesquisa.

História da Alfabetização: Lugares de Formação, Cartilhas e Modos de Fazer	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	2004
História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES)	Universidade Federal de Pelotas – UFPel	2006
NEPALES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	2006
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (NIPELL)	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	2017
Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita (GEPLOLEI)	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	2017

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da consulta no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil.

Numa outra busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil¹¹⁰ com o termo “alfabetização”, constata-se o registro de 260 grupos voltados à pesquisa nessa área, enquanto, com o termo “história da educação”, há 497 registros. Esses dados, contrapostos aos apresentados no Quadro 1, demonstram que há um crescimento, mesmo que tímido, de grupos de pesquisa voltados aos estudos históricos da alfabetização. Entretanto, há um longo caminho a percorrer para dar maior visibilidade a essa temática.

Dos grupos de pesquisa inventariados no Quadro 1, o CEALE é o mais antigo. Criado por Magda Soares em 1990, ele é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, destacando-se por diferentes pesquisas na área de alfabetização, ensino de língua portuguesa e literatura. A primeira pesquisa, entre as teses e dissertações sobre a história da alfabetização vinculadas ao CEALE, foi defendida por Maciel (2001): *Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*.

Ainda na década de 1990 foram criados outros três grupos de pesquisa.

Em 1994, o GPHELLB, na UNESP, coordenado por Maria do Rosário Longo Mortatti. Nesse grupo, a dissertação de mestrado *Cartilha do povo e cartilha Upa, cavalinho!: o projeto de alfabetização de Lourenço Filho*, de Bertoletti (1997), e a tese

¹¹⁰ Tal pesquisa foi realizada no site: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>>. Acesso em 28 de junho de 2019. A consulta foi parametrizada de modo que os termos pesquisados estivessem vinculados ao nome do grupo, e/ou nome da linha de pesquisa, e/ou palavra-chave da linha de pesquisa.

de doutorado *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*, de Amâncio (2000), foram pioneiras por pesquisarem a história da alfabetização a partir de impressos destinados ao ensino de leitura e escrita, bem como o discurso oficial empreendido para difusão dos métodos para se ensinar a ler.

Em 1996, na USP, criou-se o NIEPHE, tendo com uma das coordenadoras Diana Gonçalves Vidal. No âmbito desse grupo, a dissertação de mestrado de Esteves (2002), *As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola pública primária paulista (1910-1947)*, é o primeiro trabalho localizado que trata sobre a temática alfabetização, dedicando-se a discutir os modelos caligráficos prescritos no ensino primário em São Paulo entre os anos de 1910-1947.

Em 1998, formou-se, na UFRN, o grupo “Gênero, Educação e Práticas de Leitura”, que hoje recebe o nome de “História da Educação, Literatura e Gênero”, e tem como uma das líderes Maria Arisnete Câmara de Moraes. Dentro dos limites da pesquisa realizada acerca da história da alfabetização no Brasil, como expusemos no item anterior, nenhum trabalho vinculado a esse grupo é mencionado. Porém, ao explorarmos o repositório de teses e dissertações da UFRN, detectamos a dissertação sob o título *Do mestre aos discípulos: o legado de Nestor dos Santos Lima (1910-1930)*, de Amorim (2012), que analisou os escritos de Nestor dos Santos Lima sobre os princípios e métodos do ensino de leitura e escrita aplicados nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte.

Já no século XXI, em 2004, foi criado na UFU o grupo de pesquisa “História da Alfabetização: Lugares de Formação, Cartilhas e Modos de Fazer”¹¹¹, coordenado por Sônia Maria dos Santos e Marília Villela de Oliveira. No contexto do grupo, a primeira pesquisa sobre a história da alfabetização é de Guimarães (2006), intitulada *Histórias de Alfabetizadores: Vida, Memória e Profissão*. Utilizando-se da história oral temática, a autora busca compreender como algumas alfabetizadoras aposentadas de Patos de Minas/MG aprenderam a ler, e como alfabetizaram seus alunos.

¹¹¹ Esse grupo funcionava desde 1992, com outro nome: Núcleo de Alfabetização do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Vinculado à Faculdade de Educação da UFU, era composto, inicialmente, por professores da universidade, da Escola de Educação Básica da UFU e das Redes Estadual e Municipal de Uberlândia. O Núcleo manteve a publicação de uma Revista intitulada *Revista do Alfabetizador*, com o objetivo de registrar as experiências dos professores alfabetizadores, bem como as pesquisas realizadas no contexto do Núcleo. A Revista era distribuída gratuitamente aos professores da educação básica.

Em 2006, foi criado o HISALES, na UFPel, sob a coordenação de Eliane Teresinha Peres e Vania Grim Thies. Nesse grupo de pesquisa, o trabalho de Porto (2005), *Divulgação e utilização do método global de contos no Instituto de Educação Assis Brasil*, foi o primeiro a problematizar a questão dos métodos de ensino de leitura em Pelotas/RS.

Na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, o NEPALES formou-se em 2006, coordenado por Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz. O primeiro trabalho acadêmico catalogado acerca da história da alfabetização do Espírito Santo, no NEPALES, foi a dissertação de mestrado *A alfabetização no Espírito Santo na década 1950*, de Campos (2008).

Mais recentemente, em 2017, formaram-se, na UNIFESP, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (NIPELL) e, na UFMT, o Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita (GEPLOLEI). Embora a criação desses grupos seja mais recente, a história da alfabetização e da literatura infantil faz parte da trajetória acadêmica dos coordenadores. O primeiro grupo tem como coordenador Fernando Rodrigues de Oliveira, e o segundo, Bárbara Cortella Pereira de Oliveira.

Ao cotejarmos os dados da Tabela 6, que apresentou a quantidade de teses e dissertações sobre a história da alfabetização no Brasil, e os do Quadro 1, que nominou os Grupos de Pesquisa sobre história da alfabetização localizados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil, percebemos que alguns grupos não foram mencionados: o “ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar” e o “ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita”¹¹². Esses dois grupos também apresentam uma produção acadêmica substancial sobre história da alfabetização, destacando-se com pesquisas que auxiliam tanto na compreensão do passado, como também do presente cenário do ensino inicial de leitura e escrita. Entretanto a pesquisa que fizemos não registra esses grupos, uma vez que o termo história da alfabetização não é mencionado explicitamente na descrição dos nomes dos grupos e ou nomes/palavras-chaves das suas linhas de pesquisa.

¹¹² O ALLE, em 2016, recebeu outro nome – ALLE/AULA, pois fundiu-se com outro grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, o AULA (Trabalho Docente na Formação Inicial). Conserva-se, aqui, o nome ALLE, pois as pesquisas que trataram sobre a história da alfabetização referenciadas neste trabalho, no contexto desse grupo de pesquisa, foram realizadas quando o grupo ainda estava sob esse título.

O ALFALE, criado em 2001, na Universidade Federal de Mato Grosso, tem como líderes Cancionila Janzkovski Cardoso e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues. A principal linha de pesquisa do grupo é: “Alfabetização: questões históricas e contemporâneas”. A primeira pesquisa acadêmica sobre história da alfabetização defendida no âmbito do ALFALE foi a dissertação de mestrado *Alfabetização na escola primária em Diamantino - Mato Grosso (1930 a 1970)*, de Souza (2006).

Formado em 1998 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, o ALLE está atualmente sob a coordenação de Norma Sandra de Almeida Ferreira e Ana Lúcia Guedes-Pinto. Ainda que não se constitua o foco central de pesquisa desse grupo, ele apresenta trabalhos que se distinguem no campo da história da alfabetização, a citar, a tese de doutorado *Lendo com Hilda: João Köpke – 1902*, de Santos (2013). A autora apresenta a análise de uma cartilha – *O livro de Hilda* – escrita por Köpke, em 1902, e que provavelmente não foi publicada. Desconhecida pelo meio acadêmico, é composta de histórias e exercícios para processuação do método analítico de ensino da leitura e da escrita.

Esses grupos de pesquisa aqui relacionados auxiliaram na produção de uma história da alfabetização brasileira, seja por pesquisas em teses e dissertações de seus estudantes, seja pelos projetos de pesquisa dos professores orientadores, divulgados em livros, capítulos de livros, artigos em periódicos etc.

Tabela 7

Quantidade de teses e dissertações, por universidade, sobre a história da alfabetização no Brasil

Instituição de Ensino Superior	Dissertação	Tese
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	1	-
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	3	5
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	1	-
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	1	-
Universidade de São Paulo (USP)	3	2
Universidade de Uberaba (UNIUBE)	2	-
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	4
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2	-
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1	-
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	1	-
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	8	6
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	3	-
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1	-

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	14	-
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	-	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	3	2
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	8	-
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	1
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1	1
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2	-
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	3	2
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	10	3
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1	-
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	9	4
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2	-
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	1	-
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)	1	-
Universidade São Francisco (USF)	2	-
Total	91	34

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

As 125 produções acadêmicas identificadas são advindas de 31 universidades, sendo que 60% delas são da região Sudeste, 14% da região Centro-Oeste, 13% da região Nordeste e 12% da região Sul. Até o momento não encontramos nenhuma dissertação ou tese referente à história da Alfabetização produzida em universidade da região Norte. O Sudeste destaca-se, também, no número de programas de pós-graduação em educação e, conseqüentemente, detém, segundo os dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes, cerca de 44,23% das produções acadêmicas defendidas até junho de 2019 nas universidades brasileiras.

Nota-se pela Tabela 7 que UFES, UFMT, UFU e UNESP, com seus respectivos grupos de pesquisas, NEPALES, ALFALE, “História da Alfabetização: Lugares de Formação, Cartilhas e Modos de Fazer” e GPHELLB são os que detêm os números mais expressivos de pesquisas acadêmicas.

As 15 universidades do Sudeste nominadas nesta tabela totalizam 74 trabalhos defendidos (48 dissertações e 26 teses), sendo que apenas 5 não são de programas de pós-graduação em educação: 3 trabalhos estão ligados a programas na área de Letras da Universidade Estadual de Campinas e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1 na área de História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; e 1 na de Ciências da Religião na Universidade Presbiteriana Mackenzie. As pesquisas vinculadas ao curso de Letras e História eram de se esperar, uma vez que

a história da alfabetização faz diferentes intersecções com essas áreas do conhecimento. Todavia, a dissertação intitulada *Benedicta Stahl Sodré: mulher protestante na educação brasileira*, de Mendes (2008), identificada na Ciências da Religião, chamou-nos bastante atenção.

Mendes (2008) aborda a trajetória de vida e profissão de Benedicta Stahl Sodré, analisando também o material da coleção Sodré: Cartilha Sodré, Primeiro Livro Sodré, Segundo Livro Sodré, Terceiro Livro Sodré e Quarto Livro Sodré, Carimbos e Cartazes. A análise empreendida desvela os conteúdos religiosos, sobretudo cristãos, de valores morais e éticos, presentes na proposta de alfabetização pensada por Sodré. Embora no discurso de Mendes (2008) haja marcas das crenças e valores religiosos da própria autora, a dissertação apresenta aspectos sobre o conteúdo de uma cartilha que está no imaginário social de muitos brasileiros alfabetizados com a “A pata nada” (1ª lição da Cartilha Sodré).

Na região Centro-Oeste são 4 universidades, que totalizam 18 trabalhos defendidos (17 dissertações e 1 tese), com representatividade de programas de pós-graduação em educação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. As universidades e seus grupos de pesquisa do estado de Goiás não aparecem com investigações em relação à história da alfabetização.

Sete universidades no Nordeste produziram 13 dissertações e 4 teses, seguidas de 5 universidades da Região Sul com total de 13 dissertações e 3 teses.

Na região Nordeste, 5 pesquisas são de programas de pós-graduação externos à educação: duas na área de História, duas na área de Letras, e uma no Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba. Essa última, de autoria de Santos (2015), intitulada *Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário: documentos legais e narrativas de ex participantes do MOBREAL (1967-1985)*, aborda a história da alfabetização de adultos, reconstituindo a memória educacional do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Já no Sul, apenas uma pesquisa não está vinculada aos programas de pós-graduação em educação: a tese de doutorado de Vojniak (2012), *O Império das primeiras letras: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no*

*século XIX*¹¹³, defendida no programa de pós-graduação em História, da Universidade Federal de Santa Catarina. Nessa região, destaca-se o já citado grupo de Pesquisa HISALES, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que conta com um dos maiores acervos de fontes históricas sobre o ensino de leitura e escrita do Sul do país¹¹⁴.

Saindo do espaço onde as teses e dissertações foram produzidas, passando aos seus conteúdos, foi possível mapear os lugares aos quais as pesquisas se referiam, organizando um panorama dos estados que têm investigações sobre as suas histórias da alfabetização, conforme registrado na Tabela 8.

¹¹³ Essa pesquisa foi publicada em formato de livro, sob o mesmo título da tese, pela Editora Prismas, em 2014 (VOJNIAK, 2014).

¹¹⁴ Segundo dados do site do HISALES <<http://wp.ufpel.edu.br/hisales/>>, com acesso em 30 de junho de 2019, o grupo conta com um acervo de 2.001 cadernos de alunos (ciclo de alfabetização e outras séries), 281 cadernos de planejamento (diários de classe) de professoras, 1.255 livros para ensino da leitura e da escrita nacionais e estrangeiros, 49 livros para ensino da leitura e da escrita em língua nacional “artesanais”, 126 livros para ensino da leitura e da escrita em língua estrangeira, 359 livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre 1940 e 1980, 691 escritos pessoais e familiares, tais como agendas, cadernetas, diários etc., além de materiais didático-pedagógicos.

Tabela 8

Quantidades de dissertações e teses sobre a história da alfabetização dos estados brasileiros

Estado	Quantidades de Dissertações/teses
Alagoas	1
Bahia	2
Espírito Santo	13
Goiás	1
Maranhão	2
Mato Grosso	15
Mato Grosso do Sul	2
Minas Gerais	25
Paraíba	3
Paraná	1
Pernambuco	3
Rio de Janeiro	1
Rio Grande do Norte	2
Rio Grande do Sul	12
Santa Catarina	1
São Paulo	22
Sergipe	4
Brasil	15
Total	125

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da consulta no Banco de teses e dissertações da Capes.

Em cerca de 85% das dissertações e teses há uma convergência entre o lugar (universidade) onde as pesquisas foram defendidas e o lugar (estado) a que se referem. Portanto, a tendência é de os programas de pós-graduação investirem em investigações alusivas ao seu estado.

Quinze pesquisas não tratavam especificamente de um estado, mas do Brasil de modo geral. Como exemplo, citamos a pesquisa de Silva (1998), que se apoiou na Análise do Discurso, especialmente nos trabalhos de Michel Pêcheux, buscando compreender o processo de constituição dos sentidos e dos sujeitos da escolarização/alfabetização no Brasil, a partir dos discursos religiosos (século XVI e XVII) e científicos (século XIX e XX), que retratavam as políticas linguísticas e pedagógicas de leitura e escrita.

No total foram 17 estados pesquisados. As dissertações e/ou teses geralmente tinham como lócus uma cidade de um estado. Porém, há aquelas que estudam o

discurso empreendido em nível estadual, não se limitando às experiências de um município e/ou grupo de professores.

A região Sudeste permanece como destaque com os maiores números de pesquisas sobre a história da alfabetização. Minas Gerais e São Paulo são os dois estados mais investigados, seguidos do Espírito Santo. Além dos argumentos já relacionados anteriormente, que justificam a quantidade de investigações sobre alfabetização nessas localidades, também consideramos a organização e acesso¹¹⁵ aos arquivos públicos e às fontes documentais na capital mineira e paulista um facilitador para a realização de investigações historiográficas.

Ainda no Sudeste, temos apenas uma dissertação sobre a história da alfabetização no Rio de Janeiro. Nesse estado, a Universidade Federal Fluminense – UFF abrigou dois projetos de pesquisa, sob a coordenação da Professora Cecilia Maria Aldigueri Goulart, acerca desta temática. O primeiro, entre os anos 2004-2007, sobre a história da alfabetização no município de Niterói, ao longo do século XX; o segundo, de 2011-2014, que foi uma expansão do primeiro, analisou as propostas de ensino-aprendizagem da escrita, formuladas pela Secretaria de Estado de Educação do RJ, nas décadas de 1970 e 1980. Esses projetos deram origem ao relatório de pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)¹¹⁶, posteriormente divulgado em publicações de artigos em livros, textos em anais de evento¹¹⁷ e um catálogo intitulado *O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000)*¹¹⁸.

¹¹⁵ Esse acesso é facilitado, muitas vezes, pelos mecanismos de digitalização das fontes, como ocorre atualmente no Arquivo Público Mineiro (Belo Horizonte). Além disso, os catálogos e diferentes fontes históricas estão disponíveis nos sites dos Arquivos, o que também auxilia o trabalho do historiador.

¹¹⁶ O relatório apresentado à FAPERJ, intitulado *O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000): uma visão histórica no contexto da educação fluminense e da cidade de Niterói no século XX*, foi coordenado por Cecilia Goulart e contou com a participação de 10 pesquisadores vinculados ao PROALE – Programa de Alfabetização e Leitura, da UFF. O relatório é composto por três partes. A primeira detalha o cenário da educação fluminense e aspectos do ensino de leitura e escrita até meados do século XX; a segunda apresenta uma visão histórica dos aspectos político-pedagógicos do ensino da leitura e da escrita da rede municipal de Niterói; a terceira faz considerações acerca da história da alfabetização em Niterói no período estudado. Agradecemos à Professora Cecilia Goulart, que nos enviou uma cópia do relatório para análise.

¹¹⁷ Cf. Goulart e Abílio (2007, 2010), Goulart (2008, 2011).

¹¹⁸ O catálogo *O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000)* foi organizado por Goulart, Abílio e Mattos (2007). Editado pelo PROALE/UFF e com apoio da FAPERJ, tem 48 páginas e formato de 14,5 x 21 cm. A tiragem da publicação

No Sul há pesquisas de todos os estados, entretanto destaca-se o Rio Grande do Sul com 12 trabalhos já defendidos que trataram sobre a sua história da alfabetização.

No Nordeste não foram identificadas pesquisas sobre a história da alfabetização do Piauí e Ceará. Sergipe se sobressaiu em relação aos outros estados da região nordestina com 4 pesquisas.

Na região Norte, embora as palavras-chave por nós selecionadas na busca no Banco de Dissertações e Teses da Capes não tenham dado em retorno duas pesquisas já divulgadas em artigos de periódicos e capítulos de livros, Corrêa (2006)¹¹⁹ e Coelho (2008)¹²⁰, consideramos que ambas nos possibilitam entender aspectos importantes para a historiografia do ensino de leitura e escrita no Amazonas e no Pará. Na tese de Corrêa (2006), embora mais direcionada à história da leitura e do livro no contexto educacional amazonense, os capítulos que versam sobre as cartilhas e livros de leitura esclarecem questões particulares dos métodos e práticas de ensino de leitura no estado. Já na tese de Coelho (2008), a proposta é voltada para a compreensão de uma cultura escolar no Pará, nas décadas de 1920 a 1940, todavia há itens referentes à alfabetização e aos livros para o ensino de leitura nesse estado.

No Centro-Oeste, o estado do Mato Grosso se evidencia com 15 pesquisas. Entre estas, como já referenciado, apenas o trabalho de doutoramento de Amâncio (2000), foi defendido na UNESP, no âmbito do GPHELLB. As demais quatorze pesquisas são advindas do grupo ALFALE, na UFMT.

Sobre o Mato Grosso do Sul são duas pesquisas produzidas em programas de pós-graduação em educação do próprio estado.

Por fim, na região Centro-Oeste está o estado de Goiás, lócus desta tese. Identificamos um estudo que auxilia na compreensão da história da alfabetização desse estado, a tese de Abreu (2006), *A instrução primária na província de Goiás no*

foi de 1.000 exemplares, que, segundo uma das organizadoras, Cecília Goulart, foram distribuídos gratuitamente aos pesquisadores interessados e professores da educação básica, além de ser utilizados como material didático nas turmas da disciplina Alfabetização, no curso de Pedagogia da UFF. Agradecemos à Professora Cecília Goulart, que, generosamente, nos enviou uma cópia do catálogo para análise.

¹¹⁹ Cf. Corrêa e Silva (2008, 2010).

¹²⁰ Parte da pesquisa de Coelho (2008) foi difundida após a realização do seu pós-doutoramento (2013-2014), na Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Professora Francisca Izabel Pereira Maciel. Cf. Coelho e Maciel (2014a, 2014b, 2018).

século XIX, vinculada ao Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Abreu (2006) tinha por objetivo analisar o processo de criação e expansão das escolas de primeiras letras, a constituição da carreira docente e o exercício do magistério, na província de Goiás, no período de 1835 e 1893. As duas datas, não escolhidas arbitrariamente, se correlacionam com os propósitos do estudo. A primeira marcou o ano em que foi promulgada a primeira lei goiana de instrução pública – Lei nº 13, de 23 de julho de 1835; a segunda, de acordo com a autora, é a de quando ocorreu uma cisão entre o modelo escolar imperial e a república em Goiás, por meio da sanção do primeiro regulamento da instrução primária, pós-proclamação da república – Decreto nº 26, de 23 de dezembro de 1893. A tese em questão, embora não tenha objeto central o ensino inicial de leitura e escrita, cita-o para compreender o processo de institucionalização da instrução primária no território goiano. Embora não haja um aprofundamento analítico sobre os métodos e materiais para ensinar a criança a ler e escrever, concebemos o trabalho de Abreu (2006) como marco e referencial nas pesquisas acadêmicas sobre a história da educação primária de Goiás e, portanto, para a sua história da alfabetização.

Nesse ponto, é necessário destacar que as pesquisas desenvolvidas por Valdez (2003, 2010¹²¹, 2011, 2016), embora não sejam produções acadêmicas em formato de dissertação e/ou tese, como estamos aqui destacando, têm auxiliado na história da leitura e do livro em Goiás, logo, notadamente, trazem elementos para discutirmos aspectos da história da alfabetização no território goiano no oitocentos, sendo referenciais recorrentemente utilizados neste trabalho.

Haja vista a escassez de pesquisas que tratem especificadamente do campo temático da história da alfabetização em Goiás, nosso trabalho justifica-se pela sua originalidade em mapear os principais métodos de alfabetização, cartilhas e livros adotados no período imperial.

Para a escrita dessa história e de tantas outras, Certeau (2002) nos lembra que a operação historiográfica passa necessariamente pelas práticas pelas quais o historiador lida diretamente com o tempo e as fontes históricas.

Nas teses e dissertações inventariadas no decorrer deste capítulo, não diferente das pesquisas de outros campos da história, percebemos a delimitação de

¹²¹ Texto publicado em coautoria, cf. Valdez, Rodrigues e Oliveira (2010).

um recorte temporal justificada a partir das fontes que o pesquisador utiliza. Ideia que Saviani corrobora ao afirmar que, “as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica [...] é delas que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI, 2005, p. 5-6).

Em consonância com o estudo de Frade (2018) notamos que as principais fontes usadas nas pesquisas acadêmicas sobre a história da alfabetização no Brasil são de natureza escrita: documentos escolares (diários de classe, mapas, cadernos escolares, incluindo o do aluno e o de planejamento do professor etc.), documentos oficiais, livros (cartilhas, livros e manuais para ensinar a ler e escrever etc.), imprensa periódica (jornais e revistas para o público em geral e também outros especificamente direcionados para professores, como, por exemplo, os jornais pedagógicos e escolares, as revistas de ensino etc.). Essas fontes são comumente advindas de arquivos públicos, pessoais e escolares.

As iconografias nas pesquisas acadêmicas sobre a história da alfabetização, como já apontamos em trabalho anterior¹²², não foram objeto privilegiado de estudo. As fontes iconográficas, quando utilizadas, tornaram-se frequentemente adorno às outras fontes, geralmente para comprovar algo, sobretudo de natureza oral ou escrita.

As fontes orais, na última década, tiveram uma crescente adesão dos pesquisadores. Sobre o seu emprego, percebemos algumas tendências. A primeira é do imperativo domínio do documento escrito, já que, assim como as iconografias, as narrativas orais, muitas vezes, foram empregadas para ratificar o conteúdo de outras fontes. A segunda tendência é de que as pessoas entrevistadas são mulheres e professoras. O trabalho de doutorado de Santos (2001), intitulado *Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas*, é pioneiro no uso das fontes orais na história da alfabetização, reunindo 12 histórias orais temáticas de professoras que narram o que é ser alfabetizadora no Brasil.

Embora haja uma diversidade de fontes na composição das 125 teses e dissertações arroladas anteriormente, observamos que há um expressivo conjunto de produções acadêmicas que privilegiaram os documentos escolares e os livros escolares, com destaque para as cartilhas, como as principais fontes para analisar os materiais, os métodos e as práticas de alfabetização. Tal constatação vem ao

¹²² Sobre o uso das iconografias na historiografia da alfabetização, cf. Rocha; Carvalho (2018).

encontro do que Mortatti (2011a), Frade (2018) e Cardoso e Amâncio (2018) já assinalaram em seus estudos.

O mapeamento também fez-nos constatar que os trabalhos analisados estão atentos às precauções apontadas por historiadores, como Lombardi (2004): a pesquisa não deve recorrer apenas a uma única fonte, e, sim, ao diálogo entre as diferentes fontes e os seus problemas de investigação. Afinal, “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79).

No que concerne aos tempos aos quais as teses e dissertações sobre a história da alfabetização arroladas anteriormente fazem menção, seguindo as interpretações mais recorrentemente utilizadas na periodização da história do Brasil, copilamos na tabela a seguir os períodos sobre os quais incidem as pesquisas.

Tabela 9

Quantidades de dissertações e teses sobre a história da alfabetização por período da história do Brasil

Período	Quantidade de teses e dissertações
Colônia (1500-1822)	5
Império (1822-1889)	22
Primeira República (1889-1930)	32
Era Vargas (1930-1945)	29
Desenvolvimentismo (1945-1964)	41
Ditadura Civil-Militar (1964-1985)	51
1985-atual	32
Total	212¹²³

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Esse conjunto de dados evidencia que os estudos da história da alfabetização seguem a tendência da história da educação brasileira (ALVES, 1998; XAVIER, 2001; CATANI; FARIA FILHO, 2002), havendo um número reduzido de pesquisas nos séculos que abrangem o período colonial, talvez devido à dificuldade de acesso às fontes, bem como à conservação delas para pesquisa.

Em contrapartida, o século XX tem a maior quantidade de investigações, com destaque para o número significativo de trabalhos que abordaram o momento da

¹²³ É importante explicar que a somatória dos períodos nessa tabela ultrapassa o número de teses e dissertações, já que há trabalhos cujo recorte temporal está inscrito em mais de um período da história, motivo pelo qual os alocamos nos diferentes momentos a que eles fazem menção.

história do Brasil conhecido como ditadura civil-militar. Na tabela ainda podemos notar que os três últimos períodos são os mais pesquisados, tanto pela facilidade de acesso aos documentos, como pela possibilidade de diálogo com os sujeitos, por meio da história oral.

Cada recorte temporal exige uma prática historiográfica diferente. Quanto mais tempo recuarmos na história, certamente maior cuidado devemos ter na coleta e seleção das fontes, bem como no tratamento delas, pois, afinal, fazer a leitura de um documento do século XVII não é o mesmo que ler outro do século XX. Há que se considerar que os modelos, suportes e materiais de escrita nesses séculos são diferentes, demandando métodos específicos para análise dos dados.

1.3 CONCLUSÕES PARCIAIS

No decorrer desta seção fizemos um inventário das pesquisas sobre a história da alfabetização no Brasil, destacando a produção acadêmica em Goiás e sobre Goiás – estado que é o objeto central de estudo neste trabalho. Nota-se, portanto, que não há uma produção consolidada sobre o estado, fato justificado pelos diferentes dados e apontamentos realizados nesta parte da tese.

Para além dos dados apresentados, numa consulta integrada à Base SciELO com o termo “história da alfabetização”, foram identificados 10 registros de artigos publicados em 5 periódicos científicos brasileiros, entre 2000 e 2019. Com a mesma palavra-chave, no Portal de Periódicos da Capes/MEC, com o filtro para identificação apenas de artigos, na busca por assunto, essa expressão gera 26 resultados em 15 periódicos científicos brasileiros. Importante destacar que, analisando todas essas produções, nenhuma delas trata sobre a história da alfabetização no estado de Goiás, o que impõe desafios para construção desta tese e ao mesmo tempo confere-lhe um caráter inédito.

Olhando todos esses dados, constatamos que os que fazem pesquisa sobre história da alfabetização, em sua grande maioria, são pesquisadores que têm inicialmente uma experiência acadêmica e/ou profissional na linha de saberes e práticas contemporâneas do ensino de leitura e escrita. Esses pesquisadores, hoje, embora se dediquem mais à perspectiva histórica, ainda fazem pesquisas sobre questões da alfabetização na atualidade.

Por fim, é preciso destacar que estabelecer um estado da arte dos trabalhos que estão inseridos numa determinada temática de pesquisa, embora seja um exercício laborioso, é, ao mesmo tempo, fundamental, não só para verificar o que se tem produzido, quanto se tem produzido e por que se tem produzido sobre aquele tema de pesquisa, como também para entrar em contato com um modo de fazer num determinado campo. O levantamento e leitura dos trabalhos da história da alfabetização provocou uma ruptura com certezas herméticas e a formulação de novas problematizações (e outras que ainda serão feitas) desdobradas em trabalhos que extrapolam esta tese, extrapolam nosso objeto e objetivos aqui definidos. Afinal, como Graff (1994) nos lembra, a “história da alfabetização, em outras palavras, nunca pode ser uma história isolada, abstraída; ela é uma história com outras histórias maiores, complexas, da sociedade, da cultura, do sistema político e da economia” (GRAFF, 1994, p. 174).

Portanto, propomo-nos neste trabalho e doravante a constituir a nossa interpretação – nos termos da polifonia bakhtiniana – da história da alfabetização goiana. Nas diferentes dimensões do tempo, acompanhando seus (des)compassos e (des)estabilizando alguns sentidos históricos construídos sobre a educação no estado de Goiás, é um convite para uma viagem na província de Goiás...

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave? [...]”
(ANDRADE, 2002, p. 106).

PARTE II

ALFABETIZANDO CRIANÇAS NA PROVÍNCIA DE GOIÁS

“Querida Luci.

Finalmente cheguei a Goiás. Não podes nem de leve imaginar a emoção que senti quando avistei as primeiras casas da cidade, dessa querida cidade em que nasci. Apoderou-se de mim uma vertigem, e, como no cinema, desenrolaram-se os fatos históricos ou os enredos de um drama”.

(MONTEIRO, 1934, p. 26).

2. A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA EM GOIÁS NO PERÍODO IMPERIAL

O Ato Adicional de 1834 desencadeou uma discussão em todo Brasil sobre a responsabilidade de garantir a oferta da instrução pública nas províncias (SAVIANI, 2006; CASTANHA, 2007). Ele estabelecia medidas político-administrativas descentralizadoras concedendo às Assembleias Legislativas Provinciais a função de legislar sobre o ensino primário e secundário, enquanto o Governo Central se responsabilizava pelo ensino superior. Com isso, a Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827)¹²⁴ deixava de ter efeito, “passando a existir diversas formas de ordenamento da instrução primária” (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015, p. 258).

Diferentes estudos da história da educação no Brasil apontam que, durante muitos anos, em virtude da falta de recursos nas províncias, a instrução primária ficou relegada a segundo plano, em péssima situação devido à falta de escolas e de professores qualificados, o que evidenciava, conforme Saviani (2006) alude, a

¹²⁴ Essa lei dispunha da criação das escolas de primeiras letras e unificava, por meio da adoção do método mútuo, a organização escolar no país. Entre algumas de suas prerrogativas legais, ficou também estabelecido o que os professores iriam ensinar nessas escolas: leitura, escrita, as quatro operações aritméticas, práticas de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e da doutrina do catolicismo. A lei também indicava a Constituição do Império e a História do Brasil como as principais leituras escolares.

omissão do Governo Central quanto à educação. Entretanto, analisando tal período, há entre os historiadores uma controversa opinião.

Castanha (2007) define que há um primeiro grupo de pesquisadores¹²⁵ que defende que o Ato Adicional fez com que a instrução nas províncias fracassasse, já que elas não tinham condições para mantê-la. Ao colocar a instrução primária e secundária sob responsabilidade das províncias, renunciava-se, assim, “a um projeto de escola pública nacional” (SAVIANI, 2006, p. 17). Portanto, a educação em cada uma delas, segundo Marcilio (2005), foi concebida sem um projeto de uniformidade, fragmentando-se “ao sabor volitivo de cada presidente [de província] que se sucedia, a maioria dos quais se acreditava na obrigação de efetuar a sua reforma de ensino regional. Estabeleceu-se assim o caos nesse setor” (MARCILIO, 2005, p. 49).

Outro grupo de pesquisadores¹²⁶, conforme Castanha (2007) aponta, relativiza o processo, projetando a visão de que a descentralização político-administrativa provocada pelo Ato de 1834 não foi a responsável pelo fracasso da instrução pública no país, já que “atribuir a uma lei como o Ato Adicional de 1834 todas as mazelas que dificultam e postergam o desenvolvimento de um sistema nacional de ensino significa secundarizar o impacto das determinações externas sobre o processo educacional” (VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 62).

Castanha (2007) sustenta a tese de que os discursos na historiografia brasileira, sobretudo do primeiro grupo, se deram sob forte influência do estudo *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, que apontou que a educação, após o Ato Adicional de 1834, arrastou-se “através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada” (AZEVEDO, 1976, p. 76). Considerando que o autor escreveu esse livro em meio ao regime de Estado Novo, apoiando-se especialmente em José Liberato Barroso, Castanha (2007) assinala que as pesquisas sobre o Ato Adicional na historiografia brasileira vêm, repetidas vezes, tomando como referência, e sem contestação, as proposições de Azevedo, a partir de uma análise documental que desconsidera o contexto do qual os documentos foram resultantes e defende que o Ato de 1834 “facilitou a criação, administração e inspeção das escolas nas diversas

¹²⁵ Representado, principalmente, pelos pesquisadores: Romanelli (2000); Ribeiro (2001); Saviani (2006), dentre outros.

¹²⁶ Representado, principalmente, pelos pesquisadores: Cunha (1980); Sucupira (1996); Hilsdorf (2003), Vieira e Freitas (2003), dentre outros.

vilas e freguesias espalhadas no Brasil” (CASTANHA, 2007, p. 498), contribuindo para a expansão da instrução elementar pelos rincões do Império brasileiro.

Aderindo às proposições de Castanha (2007), sem adentrar o limbo das controvérsias entre os estudos da historiografia educacional a respeito do Ato Adicional, mostraremos ao longo deste capítulo que, em Goiás, essa lei fez com que a província administrasse as escolas de primeiras letras com a força motriz dos ideais católicos.

Logo, o objetivo desta seção é traçar um panorama geral da escola goiana entre 1835 a 1886, observando as bases de um projeto de sociedade que se arquitetava sob a influência da Igreja, mas que vinha se abrindo para as propostas de modernidade do século XIX, num diálogo constante com as políticas governamentais da Corte. Ao mesmo tempo, pretendemos que essas discussões contextualizem a história da alfabetização em Goiás, sendo o cenário onde se ensinava as crianças a ler e escrever.

Outrossim, insta esclarecer que organizamos as discussões em dois itens, definidos cronologicamente e em sintonia com nosso objeto de estudos: a alfabetização de crianças em Goiás.

Por isso, o primeiro item abriga as legislações e o panorama político entre 1835 e 1869. Na primeira data, como veremos, foi sancionada a primeira lei do ensino goiano, em consequência do Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834). E, em 1869, foi aprovado novo Regulamento da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás, pela Lei n.º 414, de 9 de novembro de 1868, sancionado pelo Presidente Ernesto Augusto Pereira (GOIÁS, 1869), que dava visibilidade ao uso dos livros escolares para condução das práticas em sala de aula, o que se refletiu significativamente nos materiais e modos de ensinar leitura e escrita nas escolas goianas.

No segundo item, a discussão comporta as iniciativas e regulamentações entre 1869 a 1886, quando há a entrada dos livros e materiais escolares nas leis. A análise dos documentos identificou neles a explicitação da dificuldade de a escola ensinar a ler e escrever se não houvesse a disponibilização dos objetos necessários, sobretudo os livros e outros instrumentos, tais como tinta, papel, caneta, pena, lápis, lousa, giz, esponjas etc.

2.1 1835 A 1869

Não podemos desconsiderar que o Ato Adicional de 1834 provocou significativo aumento na publicação de legislações nas províncias que visavam normatizar, sobretudo, a instrução primária. Em Goiás, em 1835, a Assembleia Legislativa Provincial aprovou e o Presidente da província de Goiás, José Rodrigues Jardim, sancionou a primeira lei goiana da instrução pública, Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835 (GOIÁS, 1835). Essa lei criou as escolas graduadas, já no primeiro artigo, diferenciando-as pelas matérias que seriam lecionadas. Na escola de 1º grau se ensinava a “ler, escrever, a pratica das quatro operações Arithmeticas, e a Doutrina Christã”; já na de 2º grau, “ler, escrever, Arithmetica, até as proporções, Grammatica da Lingoa Nacional, e as noções geraes dos deveres moraes, e religiosos” (GOIÁS, 1835, art. 1º).

A lei foi composta por 26 artigos que arquitetavam o funcionamento das escolas a partir da obrigatoriedade de os “pais de família” ofertarem instrução primária aos filhos de 5 a 8 anos de idade, estendendo-se também aos que tinham 14 anos (GOIÁS, 1835, art. 9º e 10). Previa, inclusive, multa à família que descumprisse tal medida.

A regência das aulas estava a cargo de um professor brasileiro ou estrangeiro que professasse a religião católica, com mais de 21 anos de idade e de bom comportamento, que ensinaria os conhecimentos das matérias exigidas na lei (GOIÁS, 1835, art. 11).

Embora não explicita o método de ensino recomendado ao professor, a lei traz posteriormente, nos Regulamentos de Ensino, algumas marcas da proposta metodológica a ser empregada. A primeira marca é relativa a um número mínimo de alunos que deverão frequentar habitualmente a escola (GOIÁS, 1835, art. 2º); a segunda se relaciona ao fato de que, ao afirmar sobre a obrigatoriedade escolar, também abre a possibilidade de a família ofertar a educação na escola pública ou particular ou na própria casa (GOIÁS, 1835, art. 9º).

Nesse período, circulavam no Império as práticas com o método mútuo – também conhecido como monitorial ou lancasteriano –, que se tornou oficial nas províncias por meio da mencionada da Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL,

1827)¹²⁷. No entanto, Araújo e Silva (1975) argumenta que na província de Goiás adotava-se com maior ênfase o método individual/ordinário, uma vez que as escolas nesse período funcionavam em casas residenciais, geralmente dos professores, ou em espaços domésticos cedidos por famílias abastadas que tinham interesse em instruir os filhos com os conhecimentos rudimentares da leitura, escrita, doutrina cristã e cálculo. Outrossim, a falta dos materiais para execução do método mútuo também era um fator que prejudicava sua efetivação, já que demandava, entre outros, o quadro-negro e a ardósia/lousa individual, instrumentos didáticos importados e de alto custo¹²⁸.

Na instalação da Assembleia Legislativa Provincial de Goiás em 1º de junho de 1835, o Presidente José Rodrigues Jardim se pronunciou descrevendo o cenário do ensino de primeiras letras na província, formado por “oito Cadeiras de Primeiras Letras pelo methodo de Lancaster, deseseis pelo methodo Individual” (JARDIM, Relatório de Presidente de Goiás, 1835, p. 6). Na sequência, também reitera que o ensino mútuo não havia apresentado o resultado esperado, o que a nosso ver corroborou para sua não recomendação na primeira lei de ensino promulgada em Goiás. Apesar de não justificar o fracasso desse método no território goiano, a imprensa destacou a dificuldade de implantá-lo.

O *Matutina Meyapontense*¹²⁹, primeiro jornal periódico publicado em Goiás, desde as suas primeiras edições relatava a dificuldade de se difundir o ensino pelo método mútuo nas escolas, já que faltavam professores habilitados. O jornal também informava que, mesmo havendo diferença de salários entre os mestres da cadeira de

¹²⁷ O método mútuo no Brasil já circulava e era propagandeado muito antes de a Lei de 15 de outubro de 1827 oficializá-lo. Bastos (1999) aponta que a primeira referência no país sobre esse método aparece no *Correio Brasiliense* em 1816, em uma série de publicações de artigos sobre o método Lancaster, aconselhando-o, sobretudo, pelas suas vantagens econômicas: a economia no salário do professor, pois era apenas um mestre encarregado de vários alunos, e na compra de livros elementares e papel. A partir do início da década de 20 do século XIX, algumas salas de aulas de ensino mútuo foram abertas no Rio de Janeiro.

¹²⁸ Os trabalhos de Barra (2013, 2016) discutem o papel dos utensílios escolares, em especial da lousa, na propagação e efetivação dos métodos de ensino. A partir da relação entre material e método, Barra (2013, 2016) também descreve como o custo influencia na prescrição de certas práticas de ensino na escola.

¹²⁹ Esse jornal circulou entre 1830 a 1834 e encontra-se totalmente digitalizado e disponibilizado em CD-ROM. A digitalização fez parte de um projeto de preservação do patrimônio cultural da Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira, AGEPEL. Agradecemos à Beatriz Otto de Santana, que ocupava, em julho de 2017, o cargo de Superintendente Substituta do Iphan em Goiás, pelo auxílio ao enviar o CD-ROM com todas as edições do *Matutina Meyapontense*.

ensino individual (150\$ reis) e da cadeira de ensino mútuo (240\$ reis)¹³⁰, não havia profissionais formados para atender a demanda da educação na província, o que ocasionava a abertura de escolas de ensino individual:

O Secretario disse que tendo considerado as muitas difficuldades se devem encontrar para aquisição de Professores habéis de Ensino Mutuo, como he, o desta Cidade, e desejando do modo possível que se propaguem as luzes, quanto antes, por todos esses Arraiaes, onde não ha Escolas de 1. letras, a excepção de Trahiras, e Natividade, que as tem, era a sua opiniaõ que por ora se estabeleçaõ nelles as del ensino individual, ou ordinario, e que no futuro se estabeleceraõ as de ensino mutuo, onde melhor convierë (MATUTINA MEYAPONTENSE, 12 de agosto de 1830, p. 2).

Haverá Escolas de 1. letras pelo methodo ordinario na Villa da Palma e nos Arrayaes, Cavalcante, S. Felis, Flores; S. Domingos, Conceição, Carmo, Porto Imperial, e Carolina, conservando-se as que há em Trahiras, e Natividade em quanto as circunstancias nao permittirem o estabelecimento de Escolas de Ensino Mutuo, em todos ou em alguns dos mencionados lugares (MATUTINA MEYAPONTENSE, 14 de agosto de 1830, p. 1).

Em edições do *Matutina Meyapontense* de 1830 a 1834 evidencia-se o debate na implantação e dificuldade em manter as cadeiras de ensino mútuo na província; algumas classes eram abertas, mas, pela falta de preparação do professor com o método mútuo, acabavam sendo fechadas ou transformadas em classes do método individual, que, “embora não indicado oficialmente após 1835, gozou de ampla disseminação em todo o território goiano” (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 109).

Em ofício datado de 1837, o então Presidente da Província José Rodrigues Jardim, autor da Lei Provincial n.º 13 de 23 de junho de 1835 (GOIÁS, 1835), remeteu ao Delegado de Instrução Primária da Vila de Natividade uma ordem a respeito do uso do método lancasteriano:

23 de janeiro

A Zacarias Antonio dos Santos

Persuadido pelo contexto do oficio que V. S. me dirigio em data de 5 de Novembro convencido pela nota que V. S. lançou no Mappa de que na Aula da Instrucção Primaria dessa Villa se continua a ensinar pelo Methodo Lancaster tenho a dizer-lhe que pela Lei Provincial N.º 13 de 23 de julho de 1835 ficou abolido na Provincia o dito Methodo sendo a diferença do 1º e 2º grão unicam.^{te} quanto a materias que nelles se ensinão e nunca quanto ao methodo do que a expperiencia fez adoptar o individual, devendo V. S. assim o fazer observar na Aula estabelecida nessa Villa. D.^s Gd.^e a V. S. Palacio do Go.^v da Prov.^a de

¹³⁰ O valor pago ao professor de ensino mútuo era semelhante ao da Mestra das meninas, cf. *Matutina Meyapontense*, 29 de julho de 1830, p. 1.

G.^s 23 de janeiro de 1837. = José Rod. Jardim. = Snr.o Zacarias Antonio dos Santos Delegado quanto a Instrução primaria da Villa de Natividade (JARDIM, 23 de janeiro de 1837, p. 82, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 191).

É importante lembrar que a Vila de Natividade¹³¹ é o local onde os excertos do jornal *Matutina Meyapontense*, transcritos anteriormente, mencionam que há escola do método mútuo ou lancasteriano. Dessa maneira, o Presidente Jardim (23 de janeiro de 1837) faz uma espécie de campanha para não adoção desse método, ordenando que fosse seguido o individual, já que a lei de 1835 (GOIÁS, 1835) distinguia as escolas de 1º ou 2º graus de acordo com as matérias lecionadas e não em relação aos métodos. Outrossim, indica o método individual, conforme a experiência da província mostra como mais bem-sucedido. Com isso, Jardim (23 de janeiro de 1837) faz um discurso que se estenderá pelos discursos presidenciais na Assembleia Legislativa ao longo do período imperial, que buscavam a “padronização” dos métodos e materiais de ensino nas escolas goianas, algo também pretendido pelas legislações do Município da Corte e em bastante evidência nas regulamentações educacionais de províncias como São Paulo e Minas Gerais, que despontavam nesse setor (MARCILIO, 2005).

José Rodrigues Jardim ficou na presidência da província até 1837. Com um governo de mais de 5 anos, criou escolas a partir de uma estratégia político-administrativa que reduzia custos na oferta de materiais escolares para arcar com os ordenados dos professores (BRETAS, 1991). Exemplo disso é quando relata sobre o ensino mútuo, mencionando que “economizadas algumas quantias que com este methodo inutilmente se despendem se poderão estabelecer mais algumas Aulas na Provincia” (JARDIM, Relatório de Presidente de Goiás, 1835, p. 8).

No livro de Registros de Ofícios enviados à Presidência da Província pela Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública (CRUS, 18 de abril de 1858, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397), em 1858, o Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de Goiás, Felipe Antônio Cardoso de Santa Cruz, ao listar os objetos necessários para instrução primária, argumentou quanto à importância de serem enviados Tratados sobre os Métodos de Ensino, revelando que a não circulação do ensino mútuo em Goiás deu-se, sobretudo, pela

¹³¹ Localizado ao norte da província de Goiás. Hoje, ainda com o mesmo nome, Natividade é um município do estado do Tocantins.

falta de livros que ensinassem os professores a aplicarem esse método e também porque não se propagaram nessa província as lições dos princípios de educação de Joseph-Marie de Gérando, conhecido como Barão Degerando.

As ideias de Degerando foram difundidas no Brasil por meio da tradução e impressão, em 1839, de sua obra intitulada *Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou Direcções Relativas a Educação Physica, Moral e intelectual nas Escolas Primarias* (BARÃO DEGERANDO, 1839)¹³². Segundo Bastos (1999), esse é o primeiro manual didático-pedagógico publicado no Brasil, tratando-se de uma obra estudada na Escola Normal de Niterói¹³³. Em Goiás, mesmo após a instalação do Curso Normal, anexo ao Liceu de Goiás em 1884, pelos estudos de Canezin e Loureiro (1994) e Brzezinski (2008) não se tem notícia de que esse manual tenha circulado na formação dos professores goianos.

A Lei de 1835 deu origem ao currículo das escolas primárias goianas, alterado por vários Regulamentos de Ensino e Resoluções subsequentes. O método de ensino mútuo não foi mencionado em nenhum deles. Para Bretas (1991), houve uma tentativa na província de estabelecê-lo por meio da Resolução n.º 3, de 10 de julho de 1844, sancionada pelo então Presidente José de Assis Mascarenhas. Em junho de 1847, com Joaquim Ignácio de Ramalho na presidência, a Assembleia Provincial questiona o não cumprimento da referida resolução. O Cônego Feliciano José Leal, Secretário do Governo, em 4 de junho de 1847, transmite a resposta por ofício:

De ordem do mesmo Exmº. Snr. (o presidente), sou authorizado a responder a duvida, antes sinceramente almeja promover a instrucção, a moral, e os bons costumes, por estar na firme persuassão de serem as bases mais sólidas sobre as quais se apoia o edificio social, porem que dependendo a Aula de Ensino Mutuo, não só d'uma casa com a capacidade indispensavel infelizmente acontece, que nem a provincia a possui, nem suas rendas podem fazer face aos ordenados dos empregados públicos, muito menos para a aquisição d'um edificio e dos mais utensis não pouco despendiosos, indispensaveis ao ensino mutuo. Alem d'isto acresce que achando-se

¹³² O Barão Degerando publicou na França, em 1832, uma coletânea de conferências ministradas na Escola Normal de Paris. Trata-se de 16 conferências proferidas por ele, direcionadas aos professores de primeiras letras. A tradução foi realizada por força do Decreto Imperial brasileiro n.º 28, de 11 de maio de 1839. O tradutor foi o Dr. João Candido de Deos e Silva, na época Deputado da Assembleia Legislativa da província do Rio de Janeiro. No Brasil, as conferências deram origem a um livro impresso pela Typographia Nictheroy de M. G. de S. Rego, Praça Municipal – 1839, com 421 páginas. Um exemplar encontra-se na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Sobre isso, cf. Bastos, 1999.

¹³³ A Escola Normal de Niterói foi a primeira criada no Brasil, em 1835, na capital da província do Rio de Janeiro, aberta com intuito de preparar os professores para aplicação do método mútuo. Para aprofundar nessa questão, cf. Araújo; Freitas; Lopes, 2008.

o systema de Lancaster consideravelmente modificado e alterado, convem que primeiramente se examine se elle deve ser ainda admitido na Provincia, com as modificações e alterações radicaes por que tem passado (GOIÁS, 1847, officio n.º 26, livro n.º 38 de Correspondências da Secretaria de Governo, p. 95 *apud* BRETAS, 1991, p. 233).

Com esse officio, Bretas (1991, p. 233) advoga que “transformou-se em letra morta a resolução n.º 3, e não mais se falou oficialmente em ensino mútuo na Provincia”.

Após a criação da Lei de 1835, em Goiás, no mesmo ano foi aprovado o Regulamento de Instrução n.º 5, de 25 de agosto, que “instruía sobre concursos de professores, escrituração de matrículas, horário escolar, licença e substituição de professores, férias e feriados escolares, adiantamento dos alunos e aplicação de castigos” (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015, p. 266). Sobre a aplicação de castigos, o Regulamento previa o uso de palmatória, ao contrário do que a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 estabelecia, ao mencionar que os castigos seriam praticados pelo método Lancaster. Na leitura de Lesage (1999), Lancaster era contra o uso de castigos corporais, propondo um sistema disciplinatório da mente e do corpo, pelo qual a escola desenvolve crenças civilizatórias, promovendo prêmios ao despertar entre os alunos a emulação. Como se percebe e na concepção de Bretas (1991), o método lancasteriano não foi incorporado e bem interpretado em Goiás, assim como em outras províncias brasileiras, porém “houve uma mudança no espírito, nos fatos e nas práticas cotidianas, todos estavam de acordo que o mais importante era a recompensa, ao invés das punições” (LESAGE, 1999, p. 22).

Nesse período, a fiscalização do ensino ficou a cargo dos Delegados Paroquiais, que enviavam relatórios descrevendo como estavam sendo conduzidas as aulas, observando o cumprimento das leis, dos regulamentos e das ordens do Governo, “esmerando se em que seja a mocidade doutrinada nas mais puras ideias religiosas, e moraes, e a importancia da uniaõ, e integridade do Imperio, ainda a custa dos maiores sacrificios” (GOIÁS, 1835, art. 22, inciso 4º). Em 1836, o Presidente Jardim nomeou duas pessoas de sua confiança para percorrer a província e verificar *in loco* a quantidade de alunos, ao mesmo tempo que pretendia fiscalizar o trabalho dos Delegados (JARDIM, 19 de julho de 1836, p. 56, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 191).

No entanto, com as dificuldades próprias de comunicação, uma população mais concentrada no meio rural e um número expressivo de escravos¹³⁴ devido ao contexto agrário-pastoril da província, os Delegados Paroquiais relatavam a dificuldade em manter o número de alunos. Segundo pesquisa de Abreu (2006), estima-se que em 1835 o número de escolas públicas de primeiras letras na província era de 26, enquanto em 1837, 28, com 522 alunos matriculados (FLEURY, Relatório de Presidente de Goiás, 1837, p. 11).

Em 1837, assumiu a presidência em Goiás o padre Luiz Gonzaga de Camargo Fleury¹³⁵. Liberal, atuou como redator no *Matutina Meyapontense*, difundindo em vários de seus textos a instrução pública como caminho para a constituição de uma nação. Sua formação em Filosofia e Teologia se deu em São Paulo. Esteve por dois anos e meio no cargo, conseguindo manter, até o final de seu mandato, 30 escolas por toda a província (ABREU, 2006). Entre seus feitos na instrução, restaurou as aulas de Latim, solicitando das Câmaras e da Assembleia que, se houvesse um número de alunos que se interessassem, criassem as cadeiras de Latim nos municípios, já que em 1837 elas existiam apenas na Vila de Natividade – ao norte da província. Por isso, um dos seus primeiros atos foi restabelecê-las na Vila de Meiaponte¹³⁶, de onde era natural.

Em setembro de 1837 Fleury regulamentou o artigo 20 da primeira lei goiana de instrução pública, o qual regia o ordenado dos professores, revogando os dispositivos do Regulamento de 1835 que tratavam dos pagamentos. Pela lei, a fixação dos salários se definiria pelo número de alunos, o que fez com que promulgasse a Resolução n.º 17 de 4 de Setembro de 1837, especificando, por localização, grau da escola e quantidade de alunos, o valor a ser pago (GOIÁS, 1837, p. 3-4; FLEURY, Relatório de Presidente de Goiás, 1838, p. 6-7).

¹³⁴ É importante mencionar que a Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835, em seu artigo 8º, estabeleceu que somente as pessoas livres poderiam frequentar as escolas públicas.

¹³⁵ Luiz Gonzaga de Camargo Fleury é o avô do autor da série graduada de livros de leitura *Meninice* (1948-1949), ambos batizados com o mesmo nome. O autor assinava as capas dos seus livros como Luís Gonzaga Fleury, embora seu nome de batismo, segundo Melo (1954), fosse com “z”. Goulart (2013, 2015) estudou a vida e obra do autor da série *Meninice*, destacando que em seu discurso há flexibilidade ideológica na defesa dos métodos de ensino, ora se posicionando a favor do analítico, ora do método sintético.

¹³⁶ Segundo dados do Relatório de Presidente de Província, assinado por Fleury em 1837 (FLEURY, Relatório de Presidente de Goiás, 1837, p. 12-13), as Aulas de Latim na Vila de Meiaponte foram criadas em 1787, fechadas em 1807 e totalmente suprimidas em 1811. Vale elucidar que Vila de Meiaponte, hoje, recebe o nome de Pirenópolis, cidade localizada no leste goiano.

Mesmo declarando-se filiado aos ideais liberais, Fleury manteve boas relações com a ala conservadora, já que os padres de diferentes localidades mantinham influência sobre as escolas. Um caso exemplar que confirma isso ocorreu em Currealinho¹³⁷, quando advertiu um professor por comportamento inapropriado, ao incomodar a vizinhança com batuques, em sua casa, até altas horas da noite. O Presidente, ao advertir o professor Thomas Antonio da Fonseca, também deixou claro que as regulamentações em vigência no período recomendavam que alguém que ocupasse o “honroso cargo de professor” não poderia ter conduta que infringisse a moral pública, os bons costumes e os preceitos religiosos (FLEURY, 14 de fevereiro de 1838, p. 116-117, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 191).

Entre 1839 e 1845, José de Assis Mascarenhas esteve como presidente em Goiás. Exercia também o cargo de deputado na Assembleia Geral do Império, por isso afastava-se por cerca seis meses ao ano, quando era substituído interinamente pelos vice-presidentes José Rodrigues Jardim e Francisco Ferreira dos Santos Azevedo. O segundo assumiu a vice-presidência por força da Carta Imperial de 12 de janeiro de 1842, em função da morte de José Rodrigues Jardim (AZEVEDO, Relatório de Presidente de Goiás, 1842, p. 2).

Mascarenhas diplomou-se em Direito na Universidade de Coimbra, onde possivelmente teve contato com o pensamento dos iluministas e de educadores europeus. Tal influência fez com que, entre seus primeiros atos sobre a instrução pública, eliminasse os estudos de Retórica, substituindo-os pelos de Teologia Moral, pelos quais se ensinaria a História Eclesiástica, Teologia Dogmática, entre outras temáticas, espelhando-se na sua experiência no Seminário Episcopal de Coimbra, onde observou que

[...] os Sacerdotes tinhaõ instrucção, e que não podiaõ tomar as Ordens Sacras sem se mostrarem approvados nas matérias do Plano, cujos estudos comprehendiaõ tres anos, no 1.º se ensinava o Cathecismo Romano, no 2.º Theologia Dogmatica, no 3.º Theologia Moral, e em todos tres Historia Ecclesiastica (MASCARENHAS, Relatório de Presidente de Goiás, 1839, p. 12).

Mascarenhas percebia que os Sacerdotes ordenados tinham uma grande influência sobre o povo, e que, por isso, deveriam ser bem instruídos, não bastando o

¹³⁷ Hoje, município de Itaberaí, na região do centro goiano.

aprendizado das noções elementares. Em trechos do relatório citado acima, ele denuncia que alguns padres em Goiás eram ordenados sem instrução alguma. Acreditando que religião e moral “são duas âncoras que sustentavam a nau do Estado”, promoveu as mudanças apontadas, sugerindo que os professores de Retórica assumissem as cadeiras de Teologia (MASCARENHAS, Relatório de Presidente de Goiás, 1839, p. 12).

No Relatório destinado à Assembleia Legislativa de Goiás em 1º de outubro de 1840, no item sobre a educação, Mascarenhas relatava algumas de suas passagens pelas escolas da província, ao visitá-las pessoalmente para conferir as suas condições. O *Correio Oficial* também expõe essa experiência de Mascarenhas:

O Excellentissimo Snr. Presidente da Provincia sollicita em promover o progresso da instrucção depois de visitar pessoalmente as Aulas estabelecidas nesta Cidade dando as mais sabias, e acertadas providencias para o adiantamento do Alumnos [...] No dia 6 do corrente Sua Excellencia, animado do mesmo zelo, seguiu para a Villa de Meiaponte, empreendendo huma jornada assaz incommoda em razão do pessimo estado, a que se achão reduzidas as estradas com os muitas chuvas deste anno: vesitou as Aulas de Latim, e de Primeiras Letras da dita Villa, as do Corumbá, e Jaraguá, regressando chegou a esta Cidade no dia 17 do corrente [...] Consta-nos, que S. Exc. athe meado de Março se dirige com o mesmo fim para a Villa de Pilar, e que logo, que o tempo dê lugar partirá para o Norte da Provincia, onde a sua presença he muito desejada como nos consta. He necessario pois, que os Snrs. Delegados sobre a Instrucção Primaria activem os Professores, para que empreguem todo o cuidado no adiantamento dos Alumnos, afim de que perante S. Exc. mostrem a instrucção que tem adquirido pelos desvelos de seos Mestres (CORREIO OFFICIAL, 29 de fevereiro de 1840, p. 4).

As passagens de Mascarenhas pelas escolas da província também fizeram circular ideias de pensadores da educação. Na Caixa de Documentos do Município de Pirenópolis (AHEG, Caixa dos Municípios Goianos, Pirenópolis, Caixa 4), há um rascunho¹³⁸ de uma correspondência assinada por Padre Veiga¹³⁹, datada de 20 de março de 1840, agradecendo o Presidente Mascarenhas por apresentar ideias de

¹³⁸ Acreditamos ser um rascunho, pois o texto estava escrito a lápis e não a tinta, no canto superior de um papel almaço. Nesse mesmo papel havia outras anotações de nomes de pessoas, como se fosse a composição de um Mapa de Turma, sendo possivelmente, portanto, nomes de alunos.

¹³⁹ Padre José Joaquim Pereira da Veiga, conhecido como Padre Veiga, é natural de Vila de Meiaponte, hoje Pirenópolis. Morreu em 11 dezembro de 1840 aos 68 anos. O Relatório apresentado na Assembleia Legislativa de Goiás, em 1841, assinado pelo então vice-presidente José Rodrigues Jardim (JARDIM, Relatório de Presidente de Goiás, 1841, p. 5), informa da morte de Veiga, mencionando que ele era professor de Gramática Latina.

Pestalozzi, que ali tentariam colocar em prática, ao mesmo tempo que solicita indicações de compêndios do referido educador. Ao que tudo indica, esse bilhete não chegou às mãos do Presidente, porém notamos que suas viagens pelas escolas influenciaram o pensamento e as práticas dos professores com quem teve contato. Entretanto, como eram escassos os meios de se ter acesso aos livros, não é possível concluir que as ideias de Pestalozzi tenham sido aprofundadas pelos preletores goianos.

De acordo com Bretas (1991, p. 204), Mascarenhas “foi o presidente que, pela primeira vez em mensagens à Assembleia legislativa, citou nomes de educadores de fama internacional, lembrando as conquistas científicas no campo da educação”:

[...] a instrução he o ponto de partida, e a base, em que deve assentar o edifício social, naõ fallo só da instrucção, que se costuma á dar nas escólas, ler, escrever, contar, doutrina Christã; demais alguma cousa se precisa, he necessario inspirar nos meninos os principios de Moral, o amor ao trabálho, o horror á preguiça, para a qual tanto nos atrahe a espantosa fecundidade deste sòlo abençoado. Quem naõ ha de pronuciar com respeito, e gratidaõ os nomes illustres, e inmortaes de **Pestalozzi, Felleberg, Bell, e Lancaster!!** Hum povo illustrado facilmente se governa, e he bem difficil, senaõ impossivel opprimil-o [...] (MASCARENHAS, Relatório de Presidente de Província de Goiás, 1845, p. 6-7, grifos nossos).

No último trecho desse fragmento, ao dizer que o povo ilustrado é fácil de governar e impossível de oprimir, há uma aproximação com as ideias liberais, como também dos preceitos pestalozzianos, que, engajados politicamente, “envidavam esforços para a laicização do ensino e a educação do século XIX, da sociedade urbana e industrial, com os projetos para a implantação da escola universal, laica e gratuita” (BRETTAS, 2018, p. 417). Logo, mesmo Mascarenhas (1839) reconhecendo a religião como sustentadora da organização social de um Estado, consideramos, a partir da passagem do relatório transcrito acima, que ele dissemina uma perspectiva iluminista, ao afirmar que a educação também guia ao trabalho, por meio de um pensamento racionalista, calcado não apenas em valores religiosos, mas numa base cientificista.

Nas viagens que Mascarenhas empreendeu, a realidade encontrada era de escolas funcionando em espaços pouco confortáveis, geralmente nas casas dos professores. A escassez de materiais didáticos e de mobílias escolares era outro fator que prejudicava o andamento das aulas. Bretas (1991) afirma que o período de 1835 a 1845 foram anos de estagnação da instrução na província. Logo, se Mascarenhas

não realizou grandes feitos para a educação de Goiás durante seus anos no poder, sua experiência auxiliou no diagnóstico da realidade educacional no território goiano. Constatou-se que a obrigatoriedade de matrícula das crianças não era cumprida, já que predominava na sociedade goiana uma cultura muito arraigada no ruralismo. Desse diagnóstico resultaram algumas ações que o vice-presidente Francisco Ferreira dos Santos Azevedo, ao assumir interinamente, articulou:

[...] presentemente nossos Mestres de Primeiras Letras nada mais fazem, do que ensinar a ler, e escrever, de sorte que quando hum menino sahe da Escolla ignora os conhecimentos os mais treviaes, e seos propios deveres. Para remediar este inconveniente **estou mandando imprimir na Typographia Provincial Compendios escolhidos**, para serem destribuidos pelas diversas Aulas; e se esta medida naõ produzir o desejado effeito, entaõ o Governo tomará outras, propondo-vos as que exercerem á orbita de suas attribuições. A impressaõ deste Compendio naõ augmenta a despesa com a Instrucção Publica, porque a importancia do papel he tirada da quantia dos utencilios, e Ordenados dos Professores das Aulas, que estaõ vagas (AZEVEDO, Relatório de Presidente de Goiás, 1843, p. 8, grifos nossos).

Não identificamos menções de que essa impressão tenha ocorrido, de fato, na Tipografia Provincial de Goiás, nem, se ocorreu, como os compêndios foram distribuídos. No entanto, fica evidente que a tipografia da província, nesse período, adquiriu também essa função. Borges e Lima (2008) explicam que a Tipografia Oficial de Goiás foi comprada do jornal *Matutina Meyapontense* pelo Presidente José Rodrigues Jardim em 1836. A compra da Tipografia fez com que fosse criada a imprensa oficial em Goiás em 1837, através das publicações do *Correio Oficial*¹⁴⁰. As tipografias das províncias eram geralmente utilizadas para impressão de veículos de informações oficiais do Governo, tais como leis, regulamentos, atos, e não para impressão de livros didáticos ou literários. Isso é reiterado no Ato n.º 3905 de 16 de março de 1886, que fixa o Regulamento da Typografia Provincial de Goyaz de 1886 (GOIÁS, 1886c)¹⁴¹ no capítulo 1, estabelecendo como finalidade da tipografia do governo a publicação de leis e editais, além da impressão do *Correio Oficial*.

Outro fato interessante foi a descoberta de uma correspondência datada de 1843, portanto contemporânea ao relatório de Azevedo, na Caixa de Documentos dos

¹⁴⁰ O *Correio Oficial de Goyaz* teve a sua primeira publicação no dia 3 de junho de 1837. Para maiores informações acerca da história da imprensa goiana, cf. Borges e Lima (2008).

¹⁴¹ AHEG, Caixa de Regulamentos – Goiás. Esse documento encontra-se digitalizado e disponível no CD-ROM e no site da Rede de Estudos de História da Educação de Goiás, volume 1.

Municípios Goianos (SILVEIRA, 1856, AHEG, Caixa dos Municípios Goianos, Itumbiara, Caixa 01), que mencionou a existência de uma Recebedoria no Porto de Santa Ritta do Paranahyba¹⁴² e informou ao Presidente da Província que havia chegado ao Porto¹⁴³ um grande carregamento da Typographia Nacional vindo do Rio de Janeiro dirigido a Francisco Azevedo. Seria essa carga os livros que serviriam de modelo para a referida impressão na Tipografia Provincial de Goiás? Ou eram outros materiais vindos da Tipografia Nacional? Embora pela correspondência identificada não seja possível descobrir o conteúdo da carga destinada ao vice-presidente Azevedo, fica claro que a província mantinha relações comerciais com a Tipografia da sede do Império, algo importante a se considerar, já que, segundo Lima (2008, p. 20-21), “a Imprensa Nacional era, [...] simultaneamente, uma gráfica oficial e também editora que iria publicar textos literários e didáticos. Recebeu diversos nomes ao longo de sua existência: Impressão Régia, Impressão Nacional, Tipografia Nacional, Imprensa Nacional”.

Em 1845, assumiu a presidência de Goiás Joaquim Ignácio Ramalho, que ficou no governo até 1848. No primeiro relatório de Ramalho apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás, em 1º de maio de 1846, ele enumera que eram 33 escolas de instrução primária no território goiano, descrevendo as condições da instrução pública na província:

O estado actual da Instrucção Publica, com magoa vos digo, não he satisfactorio; nem tenho esperanças de que neste interessante objecto se possa em pouco tempo obter algum melhoramento. Os professores, salvas algumas poucas, excepções, não tem os conhecimentos necessarios para desempenharem seos deveres, e impossivel seria preencher todas as Cadeiras creadas na Provincia,

¹⁴² Hoje, cidade de Itumbiara, ao sul do estado.

¹⁴³ Em Santa Ritta do Paranahyba havia um Porto, primeiro, por ser uma região de fronteira e também pela presença do Rio Paranaíba, por onde chegavam embarcações com encomendas para municípios da Província de Goiás e para outras Províncias ao Norte, Centro-Oeste do país. Nesse Porto havia uma Recebedoria, com um Administrador, que recolhia os impostos das cargas e informava ao Presidente de Província o que por ali passava. O Administrador também prestava contas à Tesouraria da Província, detalhando os rendimentos da Recebedoria, por meio de um balancete mensal da receita e das despesas do Porto. Nas Caixas de Documentos do Município de Itumbiara, no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, há diversos balancetes e ofícios expedidos pela Recebedoria. Na caixa 1, há uma carta assinada pelo então Administrador da época, Jozé Manuel da Silveira, destinada ao Inspetor das Rendas Provinciais, datada de 14 de janeiro de 1856, relatando as dificuldades de se administrar uma região de fronteira, ao mesmo tempo que entrega o cargo, pois há cidadãos que por ali passam e não querem pagar as taxas cobradas no Porto. Por fim, também argumenta: “não quero continuar a soffrer os dissabores causados por administrações de barreiras” (SILVEIRA, 1856, p. 2, AHEG, Caixa dos Municípios Goianos, Itumbiara, Caixa 01).

com homens profissionaes, revestidos de todas as habilitações exigidas pelas Leis em vigor. A falta de homens que exerçaõ dignamente o Magisterio he hum mal, que affecta poderosamente o progresso da instrucção (RAMALHO, Relatório de Presidente de Goiás, 1846, p. 12).

Em virtude da falta de pessoas para exercer o magistério e de formação de intelectuais na província, Ramalho criou o Liceu, um estabelecimento de ensino secundário, sancionando a Lei n.º 9 de 17 de junho de 1846 (GOIÁS, 1846). A instalação do Liceu aconteceu somente em 23 de fevereiro de 1847, sem sede própria, com as aulas ocorrendo no prédio anexo da Casa da Fazenda da Cidade de Goiás (BARROS, 2006). Em 1839, o Presidente Mascarenhas já havia discutido na Assembleia Legislativa a necessidade de construção de um Liceu na província: “[...] eu quizera apresentar-vos hum Plano de Estudos, e lembrar-vos a vantagem de hum Licêo, em que estivessem reunidas as diferentes aulas, e donde sahissem os Mestres para as Escolas da Provincia: hum tal Estabelecimento seria de grande utilidade” (MASCARENHAS, Relatório de Presidente de Goiás, 1839, p. 9). Porém Mascarenhas justifica que, devido à falta de recursos financeiros na província, não se conseguiria instalar naquele ano o Liceu, algo que ocorreu somente 7 anos depois, no governo de Ramalho (BARROS, 2006).

No relatório que Ramalho apresentou à Assembleia Legislativa em 1847, há um item sobre o ensino secundário, intitulado de “Licêo”. Barros (2006, p. 25) elucida que o Liceu acabou se tornando uma escola cujo objetivo era formar “profissionais liberais e também os políticos que iriam representar Goiás no cenário político nacional”. Até 1929, o Liceu foi a única instituição de ensino secundário do estado; somente a partir de 1930 é que se iniciou a proliferação dessas escolas pelo interior goiano (BARROS, 2017)¹⁴⁴.

Ramalho afastou-se da presidência em 1848 para exercer o mandato de Deputado Geral pela província de Goiás e o vice-presidente, Antônio de Pádua Fleury, assumiu o cargo.

Num curto espaço de tempo, entre fevereiro 1848 a junho de 1849, Antônio de Pádua Fleury¹⁴⁵ esteve no poder. Em seus discursos, aponta a necessidade de construir uma Escola Normal, já que a instrução primária carecia de mestres

¹⁴⁴ Para maiores informações sobre a história do Liceu em Goiás, cf.: Barros (2006, 2017).

¹⁴⁵ Antônio de Pádua Fleury era irmão de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, que exerceu também a presidência da província de Goiás entre 1837 a 1839.

habilitados com conhecimentos específicos sobre o exercício do magistério. Fleury (1848, 1849) também defende ordenados melhores aos professores, no intuito de atraí-los à docência. No entanto, não houve uma ação efetiva para que isso fosse operacionalizado. Bretas (1991) ressalta que, daí em diante, os Relatórios de Presidente de Província são registros de um pessimismo motivado pelas condições econômicas em Goiás, impactando no ensino, que necessitava de investimentos. Além disso, houve uma sucessão de presidentes que ficaram pouco tempo no cargo, posto que alguns assumiam outros cargos políticos, ocasionando a não continuidade das ações no âmbito da educação.

Eduardo Olimpio Machado, presidente da província entre 1849 e 1850, relatou que “o estado da instrução primaria, excepção feita da Capital, é desanimador, e não corresponde seguramente aos sacrifícios, que com ella faz o Cofre Provincial” (MACHADO, Relatório de Presidente de Goiás, 1850, p. 18). Para resolver tal situação, Machado reitera a necessidade de uma Escola Normal, mas como não havia meios financeiros para criá-la, propõe adicionar ao Liceu um professor de instrução primária encarregado de preparar os docentes para o exercício do magistério das primeiras letras. Ao mesmo tempo, percebe que falta na província uma fiscalização mais efetiva, apresentando a ideia de criação do cargo de Inspetor Geral das Escolas, que, por recomendação do Governo, visitaria todas as escolas da província. No citado relatório de 1850, Machado também afirma que para ser professor é necessário ter grau de instrução compatível com as exigências da docência, propondo que os professores que atuavam nas aulas de instrução primária, caso não fossem formados, passassem por uma “prova de capacidade”. Os professores interinos e os vitalícios julgados não aptos nessa prova seriam convocados para o ensino preparatório – uma espécie de escola de formação destinada aos docentes. Todavia, como Machado (1850) admite, essas ações exigiam despesas dos cofres públicos e naquele momento não foram implementadas.

Todas essas sugestões de Machado foram retomadas pelo presidente seguinte, Antonio Joaquim da Silva Gomes, que governou entre julho de 1850 e dezembro de 1852, entretanto Gomes justificou que a situação econômica da província não permitia os gastos previstos nas ideias de Machado e que, embora os concursos para cadeiras de instrução primária estivessem abertos em alguns municípios, ninguém havia se habilitado para o magistério. De acordo com o Presidente Gomes, também se corria o risco de, ao aplicar a “prova de capacidade”,

faltarem professores por não haver pessoas interessadas pela docência e, de fato, habilitadas com os conhecimentos exigidos para lecionar.

Foucault (2004) discute que exercer um poder é formar, organizar e pôr em circulação um saber. O discurso de Gomes proclama uma concepção de educação que marginaliza a profissão docente e o ensino público. Um discurso que, conforme Abreu (2006) aponta, ressoou na desvalorização da carreira e da formação docente em Goiás por muitos anos:

Em quanto for tao escasso o numero de indivíduos, que procuraõ empregar-se no Magisterio, naõ deveis inovar couza alguma a respeito do ensino publico, parecendo-me, por ora bastante, que o Governo proceda com escrúpulo no provimento vitalício, ou interino das Cadeiras, conferindo títulos somente á aquelles, em que se der maior gráu de mérito, e capacidade, e preferindo antes deixar algumas vagas, do que confial-as a homens, que vao perverter a mocidade pela sua supina ignorância, ou pelo escândalo de seos costumes (GOMES, Relatório de Presidente de Goiás, 1851, p. 30).

A defesa de Gomes (1851) faz parte de um saber sobre a formação de professores que circulou não só em Goiás como em outras províncias, pós Ato Adicional de 1834, repercutindo nas falas presidenciais uma recorrente “perspectiva de que a formação para o ofício docente era condição primordial para ‘melhorar a instrução da mocidade’” (REIS, 2011, p. 182).

Em 1852 estavam instaladas 44 escolas públicas de primeiras letras na província, muitas das quais estavam sendo fechadas por falta de alunos (GOMES, Relatório de Presidente de Goiás, 1852a). Canezin e Loureiro (1994) explicam que nesse período a população goiana era predominantemente rural e, por isso, havia muitos escravos, que, assim como os filhos de famílias mais pobres, estavam excluídos da escola. Já em 1853, 35 escolas estavam funcionando, frequentadas por 947 meninos e 127 meninas.

Quando Gomes apresentou o relatório ao seu sucessor, Francisco Mariani, descrevendo brevemente a situação da província, no que tange à educação, ele tratou apenas do Liceu, não mencionando nada mais a respeito da instrução pública (GOMES, Relatório de Presidente de Goiás, 1852b). Destacou alguns investimentos que fez no ensino secundário, comprando materiais para as aulas no Liceu. Fica evidente, desse modo, como a educação em Goiás foi-se configurando, empregando-se mais recursos destinados à formação de uma elite política do que à instrução primária (BARROS, 2006; 2017).

Mariani governou entre dezembro de 1852 a abril de 1854. Na Assembleia Legislativa também reclamou da falta de recursos para manter as escolas goianas, definindo como critério para manutenção da educação na província o custeamento de no mínimo uma escola em efetivo exercício por município, transferindo professores de localidade a fim de preencher algumas cadeiras que estavam vagas. Em 1853, Mariani apresentou na Assembleia o pedido de eliminação da quota destinada para o expediente das aulas, justificando que:

[...] Não é com meia duzia de folhas de papel distribuidas anualmente por cada menino, que se lhes ha de ensinar a arte calligraphica; entretanto que essas pequenas addições reunidas formão uma somma, que muito avulta no estado de penuria, a que estão reduzidos os Cofres Provinciais (MARIANI, Relatório de Presidente de Goiás, 1853, p. 28).

A escassez dos materiais de expediente escolar já era evidenciada em relatórios anteriores como um agravante para a ineficácia do ensino; agora, de forma legitimada, notamos os rumos que a educação em Goiás na metade do século XIX foram tomando, ao mesmo tempo que comprovamos que os governos provinciais, com a responsabilidade de ofertar a educação popular, não conseguiam se manter sem a colaboração do Poder Central (SAVIANI, 2006).

Durante o governo de Mariani foi sancionada a Reforma Couto Ferraz pelo Decreto n.º 1.331A – de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854). Essa reforma regulamentou o ensino primário e secundário no Município da Corte e influenciou, em Goiás, a expedição do novo Regulamento sobre a Instrução Primária em 1856 (GOIÁS, 1856), assinado no governo do Presidente Antonio Augusto Pereira da Cunha. Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015) explicam que, com exceção da primeira lei de instrução pública em Goiás homologada em 1835, todas as demais no período imperial possuem um dispositivo legal da Assembleia Legislativa autorizando uma reforma no ensino na província¹⁴⁶.

Quando o Regulamento de 1856 foi aprovado, a educação goiana estava praticamente entregue aos Párocos das Igrejas. Em 1854, o então Presidente de Goiás, Antonio Candido da Cruz Machado, recomendou que, por questões financeiras, nos municípios em que não houvesse aulas públicas e ou particulares, os

¹⁴⁶ Para expedir o Regulamento de 1856, o Presidente Antonio Augusto Pereira da Cunha recebeu autorização da Assembleia Legislativa por meio da Resolução n.º 7 de 22 de novembro de 1855 (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015).

Párocos assumissem essa missão de “ensinar os rudimentos das letras á mocidade, a qual pelo duplo dever de pastor e mestre daraõ a educaçaõ religiosa” (MACHADO, Relatório de Presidente de Goiás, 1854, p. 55). Em troca, os Párocos eram ressarcidos com uma gratificação anual. Com a frequente dificuldade do governo da província em manter as escolas, a Igreja Católica começou a compartilhar com o Estado a responsabilidade pela instrução elementar das crianças goianas; uma entrada que se fixou por muitos anos, seja na presença física de Padres lecionando ou inspecionando o ensino, seja na influência na manutenção de uma cultura escolar arraigada nas tradições do catolicismo.

Em 1856, quando foi lançado o Regulamento sobre a Instrução Primária, também se publicou na mesma data o segundo Regulamento para o Liceu de Goiás¹⁴⁷.

Para a elaboração dos referidos Regulamentos, o Presidente da Província, Antonio Candido da Cruz Machado, enviou para o Rio de Janeiro em 1855 o Professor Feliciano Primo Jardim, no intuito de conhecer o método português de leitura repentina, denominado de Castilho. Ao assumir o governo em setembro de 1855, Antonio Augusto Pereira da Cunha considerou o relatório de Primo Jardim e não viu motivos para implementar na província uma Reforma com esse método. Como constatamos pelos estudos de Araújo e Silva (1975), na história da educação goiana, em 1825 o então Presidente Caetano Maria Lopes Gama enviou para a Corte um militar para habilitação no método do ensino mútuo. O envio de um militar pode ser justificado pelo fato de que em 1823 houve uma ordem ministerial que exigia de cada província a disponibilização de um soldado das forças militares para aprender o método mútuo em uma escola da Corte que o praticava, para então propagá-lo nas escolas de sua localidade de origem (ALMEIDA, 2000¹⁴⁸). Entretanto, a partir das fontes analisadas, consideramos que Primo Jardim é o primeiro professor goiano que

¹⁴⁷ O primeiro Regulamento do Liceu foi organizado em 1850 (Resolução n.º 21, de 7 de julho de 1850), no governo de Eduardo Olimpio Machado. O segundo Regulamento, assinado e publicado em 1º de dezembro de 1856, tem 80 artigos, que, diferentemente do primeiro, que tinha 34 artigos, detalham minuciosamente elementos antes não especificados. Bretas (1991, p. 224-225), entretanto, alerta que nesse último Regulamento, “não houve [...] alterações de monta, mas [ele] especifica com maior minuciosidade” alguns pontos como “condições de matrícula, o regime das aulas e das férias, os exames, as funções de cada um dos funcionários, a admissão de professores, seus direitos e deveres” etc. O segundo Regulamento do Liceu encontra-se digitalizado e disponível no *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 1)*.

¹⁴⁸ A primeira edição desse livro de Pires de Almeida foi publicada em 1889.

viajou, sob encomenda do governo, para colher informações acerca dos métodos de ensino de leitura e escrita para aplicação nas escolas goianas¹⁴⁹.

Nessa perspectiva, o Presidente Cunha recomenda, no Regulamento sobre a Instrução Primária de 1856, o método de ensino simultâneo, tal como previsto na Reforma Couto Ferraz, enunciando que estabeleceu “hum methodo aproximado ao seguido na corte, visto não poder adopta-lo por causa da insuficiencia das rendas provinciaes, e de pessoal habilitado” (CUNHA, Relatório de Presidente de Goiás, 1857, p. 23). O método de ensino simultâneo, no contexto do Regulamento, que apresenta 102 artigos, é mencionado em duas passagens, no 3º e no 99º artigos:

Art. 3º – O Presidente da Provincia, ouvindo o Inspector da instrucção publica, determinará o methodo que deve ser seguido nas escolas, preferindo sempre que for possível o simultâneo.

[...]

Art. 99º – As escolas regidas pelo methodo simultâneo tendo um Professor adjunto, se o numero dos alumnos, que a freqüentarem, o exigirem, o qual vencerá o ordenado, que fôr marcado pelo Presidente da Provincia, e será subordinado ao Professor da escola (GOIÁS, 1856, art. 3º e 99º).

Como se lê, a adoção do método de ensino ficava a critério do Presidente de Província e do Inspetor de Instrução Pública, entretanto recomendava-se, “sempre que possível”, a aplicação do método simultâneo. O que se enuncia no Regulamento sob uma ótica linguística, no uso da expressão “preferindo sempre que for possível”, no artigo 3º, é uma condicionalidade implícita. Ou seja, para escolher um determinado método considera-se que a sua adoção está condicionada às possibilidades de seu uso, as quais o Regulamento deixa evidente serem a disponibilização dos materiais escolares e a própria formação do professor. Como na província goiana ainda não havia um centro de formação de professores nem a iniciativa para circulação de livros sobre os métodos de ensino nas escolas, houve dificuldade de os docentes compreenderem o que era o método simultâneo, tendo continuado a aplicar por muitos anos o usual método individual, como é declarado no Relatório de Presidente de Província de 1859, assinado por Francisco Januario de Gama Cerqueira (CERQUEIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1859a, p. 33-37).

O Regulamento de 1856, no artigo primeiro, define que a instrução primária compreenderá o ensino da leitura, escrita, as regras elementares da aritmética, a teoria e práticas das quatro operações sobre os números inteiros, frações ordinárias

¹⁴⁹ Os detalhes sobre essa experiência serão melhor discutidos na seção 4 desta tese.

e decimais, e as proporções, os sistemas mais essenciais dos pesos e medidas, a gramática da língua nacional, o Catecismo, as explicações sobre dogmas fundamentais das religiões, doutrina cristã e principais orações. Diferentemente, o ensino para meninas, já no artigo segundo, diz que consta das mesmas matérias, mas limitando-se, nos tópicos de aritmética, à teoria e prática das quatro operações sobre os números inteiros; além disso, as professoras eram “obrigadas” – tal como está escrito no artigo 2º do Regulamento – a lecionar sobre prendas que auxiliariam a economia doméstica: bordado, costura, culinária etc. Havia, portanto, uma diferenciação de ensino por gênero, tanto que, no artigo 79, se proíbe a admissão de alunos de ambos os sexos na mesma escola, reproduzindo a organização social em moldes patriarcais, ao projetar na figura feminina, tal como Elias (1994) explica, um modelo de agente do projeto civilizador. Sant’Anna (2011), em pesquisa sobre a experiência de escolarização de meninos e meninas na província de Goiás no século XIX, expõe que a legislação goiana de instrução normatizava, orientava, controlava o funcionamento da conduta escolar, docente e discente, acionando “representações sociais de gênero, reiteradoras da partilha hierarquizada entre o público e o privado, da divisão sexuada dos papéis sociais” (SANT’ANNA, 2011, p. 138).

Uma forte presença dos preceitos cristãos e do catolicismo marca o Regulamento, tornando-se um requisito para o candidato ao magistério goiano ser católico apostólico romano (GOIÁS, 1856, art. 7º, parágrafo 3º) e obrigado a acompanhar os alunos à igreja nos domingos e dias santos, velando para guardarem o devido respeito e prudência nas missas (GOIÁS, 1856, art. 41).

No que diz respeito aos conhecimentos dos professores para ingresso na carreira docente, o Regulamento prevê a aplicação de um exame em que os candidatos eram avaliados seguindo os critérios especificados nos artigos 10, 11 e 12:

Art. 10 – No exame cada examinador deve

§1º Mandar o candidato fazer um exercício de leitura de diversos caracteres impressos, e manuscritos, examinar lhe a pronuncia e conhecimento da pontuação.

§2º Propor lhe cacographicamente algumas palavras e frases alternadas para sondar lo na orthographia.

§3º Ditar lhe uma frase para ele analisar, indicando as partes do discurso, e da oração argumentando sua conjugação de verbos, e nas principais regras da grammatica.

§4º Manda lo escrever algumas linhas em bastardo, bastardinho e cursivo e faze-lo aparar a pena, carregar la de escrever.

§5º Propor-lhe questões de arithimethica, que sejam proprias para mostrar o grau de experiencia do candidato no calculo e perguntar-lhe os principios elementares da arithimethica e os systemas mais usados dos pesos e medidas.

§6º Propor-lhe diversas situações da vida, examinar soluções, que a moral lhe aconselharia, fazer-lhe perguntas sobre os dogmas da Religião e Doctrina Christam fazendo repetir as principais orações.

Art. 11 – No exame para professoras, ouvindo os examinadores o juiz de uma professora publica ou d’uma senhora designada pelo Presidente da Provincia, sobre os seus trabalhos d’agulhas e bordados.

Art. 12 – Terminados os exames sobre os conhecimentos do candidato, se procederá a de sua aptidão para o ensino, questionando os examinadores sobre o modo porque instruirá os alunos a conhecerem as letras, e os principais elementos, e depois a leitura, a escriptura e o calculo; sobre a applicação dos principios que seguirá nas punições e recompensas, em summa sobre os meios mais convenientes, não só para desenvolver a cultura das faculdades intellectuaes dos alumnos como principalmente para os instruir no exercício das virtudes cristans (GOIÁS, 1856, art. 10, 11 e 12).

Os aspectos tratados nesses artigos também demonstram concepções que circularam sobre a prática de ensino na instrução primária goiana, em específico no ensino inicial de leitura, escrita, aritmética e doutrina cristã, principais conteúdos nas escolas masculinas e femininas. Afinal, se há uma exigência de que se conheçam algumas noções da prática escolar para pleitear o magistério, espera-se que os professores apliquem tais saberes para a ação em saberes em ação (A. CHARTIER¹⁵⁰, 2007).

O primeiro saber depreendido volta-se ao domínio da leitura com fluência. Com relação à escrita, se exige um conhecimento da grafia correta das palavras e a distinção de modos diferentes de grafar as letras, sendo cobrados três tipos: bastardo, bastardinho e cursivo¹⁵¹. Do mesmo modo, além da grafia, estabeleceu-se como avaliação o modo de o candidato aparar a pena e carregá-la para a escrita. Arriada e Tambara (2012) explicam que, no século XIX, o artefato utilizado recorrentemente

¹⁵⁰ Para diferenciar as citações de Anne-Marie Chartier e Roger Chartier, para a primeira usaremos a referência A. CHARTIER.

¹⁵¹ Magalhães (2005) explica que a escrita bastarda é de origem itálica, aproximando-se das características dos caracteres impressos. “Pela proximidade do impresso e pela singeleza de traço, revelou-se mais acessível na aprendizagem e menos selectiva na instrumentalização do quotidiano, por parte dos públicos pouco escolarizados ou menos habituados à escrita” (MAGALHÃES, 2005, p. 5). Enquanto a escrita cursiva, de origem inglesa, permitiu a personificação da escrita, adaptando-a aos modelos pessoais de cada escritor e dos diferentes manuais que surgem para ensiná-la, tendo sido difundida pelo mundo devido a “sua facilidade de execução e comportando adaptações e esteticamente próxima do impresso” (MAGALHÃES, 2005, p. 5).

para a escrita era a pena. Os autores enumeram diferentes manuais e normativas que surgiram no Brasil, nesse período, com objetivo de ritualizar a escrita caligráfica, que dependia, quase exclusivamente, da eficácia do escritor no manejo da pena para desenhar as letras.

O saber da gramática também era cobrado mediante a referenciação das regras gramaticais. Na aritmética, o candidato à docência teria que conhecer princípios elementares e, por fim, examinavam-se situações da vida apontando conselhos, ou seja, esperava-se que o professor formasse o aluno dentro de uma moral predominantemente cristã, para civilizá-lo nas exigências de uma vida religiosa. Igualmente, ele teria que reproduzir as principais orações, o que nos leva a conjecturar que recitar as orações juntamente com os alunos constituía uma prática dos professores em sala de aula.

Interessante notar que esses saberes também eram os mesmos exigidos nas provas de admissões das Escolas Normais do Brasil e de Portugal em meados do século XIX e início do XX (MAGALHÃES, 2007; FERREIRA, 2010). Mesmo não havendo nesse período, na província goiana, uma Escola Normal, o Regulamento de 1856 dialoga com os saberes e práticas de formação docente difundidos pelo Império, o que também remonta a nossa tese de estudo de que a província goiana se abria para as tendências de modernidade educacional do século XIX, o que influenciou a constituição da história da alfabetização em Goiás.

Além disso, as professoras eram avaliadas quanto ao seu conhecimento em trabalhos de agulhas e bordados, atividades típicas do caráter doméstico da educação feminina. Conforme Louro (1997, p. 478) avalia, “não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero”, de modo que muito do que foi reproduzido na escola e na legislação foi reflexo dos lugares que ocupava e das relações que a mulher estabelecia na sociedade goiana no oitocentos.

O Regulamento também cobrava do candidato ao magistério o conhecimento dos modos de ensinar; ao contrário do Regulamento anterior, aqui vemos uma perspectiva de normatizar a ação docente para inculcar nas crianças preceitos intelectuais elementares, baseados em comportamentos e virtudes cristãs, de modo que se mantivesse nas escolas a exatidão, o silêncio, a regularidade e a decência necessária (GOIÁS, 1856, art. 34). A normatização das práticas sob uma ótica

foucaultiana pode ser considerada uma forma de controle social e de poder do Estado na instrução pública, já que, conhecendo e controlando os modos de ensinar às crianças, de certa forma controla-se também o que é ensinado. Ao mesmo tempo, fica implícito que, para se ensinar, é necessário ter método, algo já difundido no Brasil desde a vinda dos jesuítas e da educação sob as bases do manual *Ratio Studiorum*.

Outro aspecto que o Regulamento de 1856 tem como diferencial é a criação da figura do Inspetor Geral da Instrução Pública e do Inspetor Paroquial (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015), em substituição aos Delegados Literários (GOIÁS, 1856, art. 66). O Inspetor Paroquial era responsável por inspecionar as escolas públicas e privadas de sua localidade, vigiar as práticas dos professores, repreendendo-os quando faltavam com as suas obrigações. Tinha como função, ao final de cada trimestre, enviar comunicação ao Inspetor Geral com o mapa geral das escolas que ele acompanhava, indicando o número de matriculados e especificando observações acerca do grau de aproveitamento dos alunos (GOIÁS, 1856, art. 68).

O Inspetor Geral era o Diretor do Liceu, função intermediária entre as escolas e o Presidente de Província. Competia a ele apresentar para o governo da província e o estado da instrução primária, sugerindo medidas e reformas (GOIÁS, 1856, art. 69). Tal norma dialoga com o que fora preconizado na Reforma Couto Ferraz, que, embora fosse dirigida ao Município da Corte, trouxe aspectos que se aplicavam à jurisdição dos governos nas províncias, como vemos em seu artigo 3º, parágrafo 5º, que expõe a competência do Inspetor Geral do Município da Corte:

§5º Coordenar os mappas e informações que os Presidentes das provincias remetterem annualmente ao Governo sobre a instrução primaria e secundaria, e apresentar hum relatorio circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas provincias e o municipio da Côrte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar (BRASIL, 1854, art. 3º, parágrafo 5º).

Como está descrito, as províncias enviariam os mapas apresentando a situação da instrução primária e secundária das localidades. O cargo de Inspetor Escolar e outros de fiscalização aparecem nos primeiros artigos da lei, denotando que uma de suas ênfases foi a criação de mecanismos de regulação e controle sobre os estabelecimentos, os professores e os materiais por eles usados. Em consonância, Barra (2017), em estudo comparativo sobre o Regulamento goiano de 1856 e o Regulamento de Instrução da Província de São Paulo de 1851, analisa várias similaridades entre eles, notando uma difusão no Brasil oitocentista do serviço de

inspeção escolar como um dispositivo essencial para a organização da instrução pública.

O Regulamento de 1856 não considerou a abertura de uma Escola Normal, algo que viria a ser retomado pelos Presidentes de Província posteriores como ação necessária para mudança da situação da instrução primária em Goiás. Porém, como o próprio Francisco Januário da Gama Cerqueira discursa – Presidente entre outubro de 1857 a maio de 1860 –, era imprescindível a melhoria do salário dos professores, antes mesmo da criação de um centro de formação: “sem melhorar a sorte d’estes empregados, inuteis serão quaesquer escolas de habilitação para elles, porque ninguém quererá se habilitar para uma carreira, que traz em perspectiva a miseria” (CERQUEIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1858, p. 13).

A situação da instrução pública na província não é modificada com o novo regulamento, pois o orçamento destinado à educação permanecia o mesmo, de modo que os presidentes analisavam a situação com uma tônica muito pessimista, descrevendo a dificuldade em manter as escolas funcionando e reiterando que a falta de pessoal habilitado influenciava tal realidade (BRETAS, 1991).

Nada pude fazer pela realização destas ideas por que entendi sempre que seria meramente nominal toda a reforma que não fosse procedida pela criação de uma escola de habilitação para os professores, d’onde se pudesse tirar o pessoal para as cadeiras do segundo grao, quando houvessem de ser instituídos (CERQUEIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1859a, p. 28).

A mesma falta de pessoal devidamente habilitado, e ate a de um edificio que offereça as necessárias accomodações me tem impedido até hoje de levar a effeito a criação de uma classe normal na escola da capital, onde possão habilitar-se os individuos que se destinarem ao magisterio (CERQUEIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1859b, p. 34).

Lembro-me que já uma vez, compenetrados da necessidade de elevar-se o professorado publico á sua verdadeira altura, decretastes a fundação de uma escola normal. Esse estabelecimento, como eu o comprehendo, está superior ás forças da provincia; entendo que não póde ser circumscripto ás funções de uma escola pratica desde que se tratar de estender a instrucção além da methodica escolastica (ALENCASTRE, Relatório de Presidente de Goiás, 1861, p. 14).

Tanto se tem reconhecido que a reforma da instrucção deve começar pelo noviciado do mestre, que até já se decretou n’esta provincia a fundação de uma escola normal; mas V. Ex.^a comprehenderá as dificuldades d’essa medida, desde que observar, que se acha em uma provincia onde a administração luta com embaraços insuperaveis

por falta de homens habilitados para os diversos ramos do serviço publico. E depois uma escola normal não é, como muitos entendem, uma escola meramente pratica, onde o professor vai aprender empiricamente para de igual modo ensinar: uma escola normal compreende um curso regular de humanidades, e importaria sua organização despesas que não pode supportar o cofre da provincia. Entendo que essa idéa é por todas as razões inexequivel, e direi até que superfua, porquanto, do lycêo se póde colher os mesmos resultados que ella nos daria, se fosse fundada (ALENCASTRE, Relatório de Presidente de Goiás, 1862, p. 53-54)

A lei de 28 de Junho de 1858, creando nesta capital uma escola normal, determinou no artigo 2° que daquela data em diante não fosse provida vitaliciamente escola alguma, sem que o pretendente se mostrasse habilitado nas materias ensinadas na escola normal. Esta disposição seria por certo muito util e vantajosa, se houvesse desde logo realisado a criação da escola normal; mas não tendo assim acontecido, o resultado foi summamente prejudicial a instrucção publica, porque, vedada até hoje a nomeação de professores vitalicios na conformidade da referida lei, tornou-se inevitavel a dos professores interinos, na qual ordinariamente ha menos escrupulo, além dos inconvenientes das interinidades (SIQUEIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1867, p. 4).

Esses excertos são ilustrações de um discurso muito difundido pelos Presidentes da província goiana, que justificam o fracasso da instrução primária devido à falta de professores habilitados. Há, tal como disposto por Bakhtin (2010), um entrecruzamento dos enunciados, numa perspectiva dialógica de um discurso sempre repleto de discursos de outrem, que, orientado ideologicamente, retoma palavras alheias para criar um enunciado autoral. Ou seja, verificamos a ressonância dos discursos de Presidentes antecedentes na fala do Presidente que discursa, sobretudo pelo que notamos nas descrições iniciais nos Relatórios de Presidentes de província, que, sucessivamente, caracterizam o estado da instrução pública como “não satisfatório”. As desculpas arroladas, geralmente, são as mesmas e repetidas vezes os Presidentes justificam que devido à transitoriedade dos governos, pouco se conseguia fazer na Província. Não podemos desconsiderar que essas falas surgem em meio a contextos políticos e que, de certa maneira, na Assembleia Legislativa, os Presidentes pretendem abonar o fazer ou não fazer nas áreas da administração da província.

Como se lê nos fragmentos, há uma tentativa de abertura da Escola Normal em Goiás em 1858, com a publicação da Resolução n.º 15 de 28 de julho de 1858, durante o governo do Presidente Cerqueira, entretanto a iniciativa não se tornou real e a

Escola Normal não foi instalada por falta de recursos (CANEZIN; LOUREIRO, 1994). Em 1859, há o início de uma negociação de compra de um prédio na capital, conforme o Relatório apresentado à Assembleia Legislativa explica (CERQUEIRA, Relatório de Presidente de Província, GOIÁS, 1859a, p. 26), porém no local se instalou uma escola para o sexo masculino.

Na capital da Província, as escolas eram prédios do governo, antigas casas precariamente adaptadas para funcionarem as aulas (ARAÚJO E SILVA, 1975). Nos municípios no interior ainda permanecia a prática de as aulas ocorrerem em casas alugadas, porquanto não havia uma construção própria e adaptada para o funcionamento de uma escola:

Não há na provincia casas proprias para as escolas, e nem se dava, aos professores, até aqui, quantia alguma para aluga-las, pelo que muitas d'ellas funcção em salas inteiramente improprias para esse fim, por acanhadas; e por não terem as necessarias condições de aceio e salubridade (CERQUEIRA, Relatório de Presidente de Província, GOIÁS, 1858, p. 13).

Além da falta de condições de espaço físico, é relatada a escassez de materiais de expediente escolar e mobílias, o que dificultava a aplicação do método simultâneo recomendado no Regulamento de 1856. O Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de Goiás, Fellipe Antônio Cardoso de Santa Crus, em 1858, solicita do Presidente Cerqueira, por meio de ofício, várias mobílias para as aulas públicas da província, justificando que os alunos se sentiam desmotivados com essa ausência, já que, para organização pelo ensino simultâneo, era necessário ter mais cadeiras e mesas em sala de aula e, na falta dessas, conforme ele descreve, “os alunos escrevem nos bancos de joelhos no chão ou ainda em posição mais incommoda” (CRUS, 10 de abril de 1858, p. 15, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397).

O Presidente Cerqueira, no citado Relatório de 1858, também explicita os atrasos nos salários dos professores, que ficavam meses sem receber, embora fossem responsáveis por pagar os aluguéis das casas onde ocorriam as aulas de instrução primária¹⁵². Essa situação na Província parece se repetir em vários

¹⁵² Nas Caixas dos Municípios Goianos no Arquivo Histórico Estadual de Goiás identificamos vários recibos avulsos de aluguel de casa para instrução primária, assinados pelos professores, e enviados pelos Inspetores Paroquiais ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província. Interessante notar que esses recibos seguiam o mesmo padrão – como se houvesse uma orientação expressa na Província do modelo a ser seguido: identificava-se

momentos da história da educação de Goiás, levando alguns docentes a desistir do magistério¹⁵³, e até mesmo passar por situações constrangedoras em seus municípios, como é relatado no ofício do Inspetor Paroquial Luis Antonio da Fonseca, da Vila de Curralinho:

Inspeccoria Parochial de Curralinho 12 de Setembro de 1869

Ilm.º Senr.º.

Tenho a honra de levar ao conhecimento de V.S. que desde do anno findo a aula d'esta Villa não e suprida com os objectos ainda os mais indispensáveis para o seo expediente como papel, pena e tinta. O professor não recebeu tambem o seu ordenado e recebeu cobranças publicas do proprietario da caza alugada para as aulas de instrucção. O professor tem como sabe V.S. um ordenado que muito mal chega para sua subsistencia, enfim não pode fornecer a sua conta estes objetos, mesmo por que a escola tem um numero crescido de alumnos que em geral são não só pobres como pauperrimos, cujos pais já fazem grande sacrificio em tel-os na escola.

[...]

E de novo levo ao conhecimento de V.S. que o referido prédio tem sido reclamado por seu proprietario a fim de seja quanto antes desocupado e certamente terá á aula de ser interrompida por algum tempo em seos trabalhos até que se alugue úma outra caza e n'ella se faça os necessarios commodos.

Il.º Senr.º Conego Joaquim Vicente de Azevedo, Digno Inspector Geral da Instrucção Publica desta Provincia.

O Insp.º Parochial Luis Antonio da Fonseca

(FONSECA, 12 de setembro de 1869, p. 1-2, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 188).

O Inspetor Fonseca relata a situação particular da Vila de Curralinho, no entanto ela ilustra como um todo a realidade educacional no interior da província

quem era o pagador (geralmente, o administrador da Coletoria ou Recebedoria do Município ou Vila), o beneficiado, a quantia, o período correspondente, e a que se destinava (geralmente, para pagar o ordenado, o aluguel e expediente escolar). Numa análise desses recibos notamos os repetitivos atrasos e o costume de o pagamento ser efetivado trimestralmente. Quando o atraso era superior a 12 meses, comumente no recibo apresentava-se uma justificativa pela demora no pagamento. As justificativas mais recorrentes, entre outras, eram a falta de orçamento devido ao não pagamento de impostos pelos contribuintes, ou um gasto inesperado com algum setor da administração local, que alterava a previsão orçamentária. Já na seção de Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, do AHEG, encontramos livros de brochura da Tesouraria da Fazenda, intitulados de "Folha de pagamento dos aluguéis de casas e expedientes das aulas de instrução pública primária da Província", datados das décadas de 70 a 80 do século XIX, que apresentavam as folhas de pagamento dos professores. Cada folha era encabeçada pela identificação do professor e de qual localidade ele era, a indicação de que se tratava do vencimento mensal com referência ao mês e ano correspondente. Abaixo, havia uma tabela com três colunas, na primeira discriminação, a segunda intitulada de expediente e a terceira, aluguel.

¹⁵³ A tese de Abreu (2006) descreve essa situação como habitual em Goiás entre 1835 e 1893, gerando baixa procura pela profissão docente e a consequente situação de várias escolas nos municípios goianos ficarem desprovidas de professor.

goiana no período imperial; os professores eram mal remunerados e deveriam arcar, muitas vezes, com as despesas relacionadas ao expediente e aluguéis das casas. O argumento que Fonseca utiliza no ofício ao Inspetor Geral está muito atrelado a um apelo sentimental, ao afirmar que o professor tem vencimentos que não dão para sua subsistência, justificando a necessidade de ele receber, pois foi cobrado publicamente pelo proprietário da casa, que também a solicitou por falta de pagamento.

Galvão (2001, p. 83) afirma que, a partir de meados do século XIX, os discursos sobre a profissão docente enalteciam a figura do mestre ao mesmo tempo que o percebiam “como alguém sem condições de desenvolver um trabalho profissional competente, em consequência dos baixíssimos salários que recebia”. No caso da Vila de Curralinho, como é notificado no ofício, as aulas foram suspensas, o que colaborava para a precarização das práticas docentes que não tinham continuidade devido a fatores externos, nesse caso a falta de local para que as aulas acontecessem; em outros casos relatados, a falta de materiais ou mobílias escolares.

É importante frisar que, conforme esclarece Abreu (2006), para o professor receber seus ordenados nesse período, havia uma burocratização do processo: ele solicitava ao Inspetor Paroquial¹⁵⁴ o atestado de seu trabalho, que por sua vez o expedia ao Inspetor Geral da Instrução Pública¹⁵⁵. Nesse sentido, o Regulamento de 1856, no artigo 68, parágrafo 2º, estabelecia que ficava a cargo do professor, em posse do atestado de frequência emitido pelo Inspetor Paroquial, cobrar o seu ordenado. O Inspetor Geral, quando tomava ciência da frequência do professor, enviava o atestado à Tesouraria das Rendas Provinciais¹⁵⁶, que ordenava o pagamento ao Coletor de Rendas Provinciais ou ao Administrador da Recebedoria da localidade a que o professor pertencia. O professor emitia um recibo a quem o pagasse. Em alguns casos, como pode ser observado em diferentes documentos manuscritos encontrados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, o professor solicitava diretamente à Tesouraria da província o pagamento das quantias para compra de utensílios para suas aulas, bem como o seu ordenado (Cf. GOIÁS, 1835-1839, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 191).

¹⁵⁴ No Regulamento de 1835 chamado de Delegado Paroquial e, a partir de 1856, de Inspetor Paroquial.

¹⁵⁵ Até 1856 os Delegados enviavam diretamente para o Presidente da Província, pois não existia a figura do Inspetor Geral da Instrução Pública.

¹⁵⁶ Até 1855 chamada de Provedoria de Fazenda Provincial; a mudança ocorreu em virtude do Regulamento de 30 de julho de 1855 (GOIÁS, 1855).

Por si, esse processo já demandava um tempo que, aliado às dificuldades de comunicação entre a sede do governo da província e os municípios, provocava atrasos consideráveis para liberação dos pagamentos, isso quando não ocorria extravio de correspondência, como é relatado em ofício identificado no Arquivo Histórico Estadual de Goiás:

P^o. João Ignacio de Almeida, Presbitero [ilegível] desta Freguesia e Inspector Parochial da Instrucção primaria de Santa Rita

Ilm.^o Senr.^o.

Enviei a V.S. no ultimo mes o atestado do Senhor Pedro José Rodrigues, professor da Aula de instrucção primaria deste Arrayal. Temo tel-o extraviado pois não recebi retorno de V.S.

Inspectoria Parochial do Arrayal de Santa Rita 5 de janeiro de 1860.

Il.^{mo} Senr.^o Inspector Geral da Instrucção Publica desta Provincia (ALMEIDA, 1860, AHEG, Caixa dos Municípios Goianos, Itumbiara, Caixa 01).

Similar situação era enfrentada constantemente na entrega de correspondências, considerando as condições das estradas que ligavam o interior à capital da província e dos meios de transporte, comumente os de montaria¹⁵⁷. Há que se destacar que, no anexo do Regulamento de 1856, havia uma tabela especificando o ordenado dos professores e professoras de primeiras letras da província, diferenciando o vencimento entre vitalícios¹⁵⁸ e interinos¹⁵⁹; entre homens e mulheres; entre as aulas na Capital, de vilas mais povoadas e de outros lugares. Evidentemente, os homens, os professores vitalícios e os que davam aula na Capital ganhavam maiores ordenados, o que justifica também a ausência constante de professores no interior, já que na Capital os salários eram maiores, similarmente aos recursos para compra de materiais escolares, que eram mais expressivos.

Em 1859, o Presidente Francisco Januário da Gama Cerqueira, com anuência da Assembleia Legislativa, alterou a referida tabela do Regulamento de 1856,

¹⁵⁷ No ato de instalação da Assembleia Legislativa na província em 1835, o então Presidente José Rodrigues Jardim descreveu os serviços postais que aconteciam em Goiás; naquele momento, havia dois correios mensais apenas entre a Corte e a Capital da Província. Em 1835 o Governo Central aprovou a instalação de serviços postais trimensais e mensais entre a sede do governo de Goiás e algumas localidades mais populosas da província (Cf. JARDIM, Relatório de Presidente de Goiás, 1835, p. 22). A partir de 1857, começou uma expansão de linhas do correio da província, abrindo agências em várias localidades, melhorando os serviços postais entre os órgãos do governo e os municípios e vilas (Cf. CUNHA, Relatório de Presidente de Goiás, 1857, p. 24-26).

¹⁵⁸ Professores aprovados em exame de admissão e nomeados pelo Presidente da Província como professor vitalício.

¹⁵⁹ Na ausência de um professor vitalício, por quaisquer motivos, era nomeado um professor interino.

aumentando os vencimentos dos professores vitalícios apenas nas vilas e municípios (CERQUEIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1859a, p. 28-29). Em contrapartida, devido a esse aumento e ao estado financeiro da província, não foi possível que se preenchessem todas as cadeiras vagas de instrução primária: num total de 65 escolas, 25 estavam vagas: das 43 escolas do sexo masculino, 11 estavam vagas e, das 22 de sexo feminino, 14 estavam vagas (CERQUEIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1859b, p. 33; 1867, p. 4).

Após a promulgação do Regulamento de 1856, nos anos 60, segundo Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015), a Assembleia Legislativa voltou a autorizar e exigir novas reformas e regulamentações na instrução pública da província e, ao mesmo tempo, alguns presidentes “pediam autorização da Assembleia Legislativa para reformar a instrução, no que geralmente eram atendidos. No ano seguinte, ao discursar para a Assembleia, agradeciam a autorização que havia sido concedida, e justificavam sua inação” (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015, p. 264). Essas justificativas se referiam à carência de recursos financeiros e de pessoal habilitado. Em 1867, o vice-presidente João Bonifacio Gomes de Siqueira inseriu a falta de vocação de alguns professores para o magistério, ausente dos discursos até então, como explicação do precário estado do ensino em Goiás, acrescentando que tal questão fazia com que o professor não tivesse zelo e assiduidade no cumprimento de seus deveres (SIQUEIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1867, p. 4).

Pressionado pela Assembleia Legislativa, o Presidente Ernesto Augusto Pereira – sucessor de Siqueira – sancionou o terceiro Regulamento de Ensino em Goiás, aprovado em 1868 e passando a vigorar a partir de 1869. Embora com diferenças pouco substanciais em relação ao Regulamento anterior, essa nova lei deu uma ênfase maior aos livros e ao método de ensino simultâneo, o que consideramos decisivo para que também houvesse maior circulação de obras didáticas na província, fato notoriamente comprovado pelas listas de expediente escolar e pelos dados que serão apresentados na seção 3 desta tese.

Em síntese, entre 1860 e 1870, foram 9 diferentes governos marcados pela transitoriedade, já que alguns vice-presidentes assumiam interinamente a presidência, enquanto os presidentes exerciam mandato na Assembleia Legislativa ou cumpriam outra ordem imperial. O efeito foi a não continuidade das propostas governamentais e os feitos na área educacional se reduziram à supressão e abertura de novas escolas, o que não impactava diretamente na quantidade de alunos

matriculados. De acordo com os Relatórios dos Presidentes da Província de Goiás em 1861 eram 64 escolas primárias, com 978 meninos e 193 meninas matriculadas; em 1869, existiam 63 escolas primárias em funcionamento, estando matriculados apenas 877 meninos e 222 meninas.

2.2 1869 A 1886

Na segunda metade do século XIX o Brasil passou por diferentes transformações econômicas que impactaram os modos de organização política, cultural e educacional do povo brasileiro (NAGLE, 2001). O advento do capitalismo começou a exigir a modernização do trabalho, atribuindo à educação uma responsabilidade fundamental frente aos desafios que se impunham numa sociedade caracterizada pelo baixo nível de instrução e pela manutenção da mão de obra escrava. Machado (2005) explica que nesse período diferentes projetos de reforma da instrução pública tramitaram na Câmara de Deputados, evidenciando a atribuição de importância à educação na construção de uma sociedade que atendesse às exigências do modelo econômico capitalista nos moldes europeus. Apesar de muitos projetos não terem sido aprovados, os debates ocorridos entre os Deputados demonstravam que havia preocupação do legislativo em relação ao investimento feito pelo governo brasileiro no setor educacional (MACHADO, 2005).

A obra de Barroso (2005), *A instrução pública no Brasil*, publicada em 1867, já analisava a necessidade de o ensino público ser livre e a inspeção do Estado ser reforçada para garantia dos interesses da moral e da ordem social. De certa maneira, já antecipava algo que seria abordado na Reforma Leôncio de Carvalho em 1879 (BRASIL, 1879). Anteriormente a essa Reforma, vigoravam no país as regulamentações da Reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854), que determinava, entre outras coisas, a obrigatoriedade escolar, o serviço de inspeção escolar, o dever do estado de assistir os alunos pobres e um currículo escolar pautado na moralidade e religiosidade, compreendendo, na instrução primária, principalmente o ensino de instrução moral e religiosa, a leitura e a escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas dos municípios.

Como visto, no campo dos métodos de ensino, em Goiás, no século XIX, apesar das iniciativas para implementação do método mútuo – também conhecido como

lancasteriano ou monitorial –, do método Castilho e do método simultâneo, as escolas na província mantinham a organização didática pelo método individual (ARAÚJO E SILVA, 1975). Essa constatação fez parte dos discursos dos Presidentes, que, a partir dos relatórios dos Inspectores Gerais de Instrução Pública, afirmavam que os professores não experimentavam outras possibilidades para ensinar devido a diferentes fatores, dentre eles, como destacamos, a carência de Tratados de Ensino para divulgação de outros conhecimentos, diferentes dos que já circulavam na província. Por esse motivo, em 1858, o Inspetor Geral da Instrução Pública Felipe Antonio Cardoso de Santa Cruz e, em 1862, o Presidente José Martins Pereira de Alencastre solicitaram a compra de livros para serem distribuídos aos professores, conforme os documentos atestam:

[...] Inclui no pedido 20 exemplares do **melhor tratado sobre os diversos methodos de ensino com especialidade sobre o simultaneo** para serem fornecidos aos professores que pela maior parte não tem meios de ad'quiri.[...] 20 Exemplares do **melhor tratado de ensino sobre o methodo simultaneo**. 2 exemplares dos compendios de Arithmetica adoptados para uso das **escolas primarias do Rio de Janeiro**. 2 ditos de todos os outros **compendios e livros adoptados nas mesmas escolas**.

Secretaria da Inspectoria Geral da Instrucção Publica da Provincia de Goyaz 5 de abril de 1858 – A sua Ex.^{cia} a Ilm.^o e Ex.^{mo} Serñ D. Francisco Jannuario da Gama Cerqueira muito digno Presidente d'esta provincia. O Inspector Geral da Instrucção publica Felipe Antonio Cardoso Crus (CRUS, 18 de abril de 1858, p. 5-6, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397, grifos nossos).

Tendo visitado varias escolas, observei que o melhorado individual era o unico n'ellas conhecido, methodo este que os professores exercem como pódem e o tempo lhes permite. Sendo a applicação deste methodo uma das causas maiores do atraso da instrucção, procurei remedia-la, mandando publicar o **manual do ensino simultaneo adoptado na escola normal da Bahia**, e o fiz espalhar pelos professores, recommendando muito expressamente, e até onde fosse possível, sua execussão, V. Ex.^a sabe que toda a sciencia da escola tem por baze a methodica e a pedagogia (ALENCASTRE, Relatório de Presidente de Goiás, 1862, p. 63, grifos nossos).

A ação do Presidente Alencastre, desse modo, não é a primeira que fez com que se difundisse na província um manual que distinguia os modos de organização dos alunos para o ensino. Apesar de ele ser considerado o Presidente que se destacou com ações desse nível (BARRA, 2011), existiram ações antecedentes da mesma natureza que tentaram disseminar formas diferentes das dispostas na

perspectiva do ensino individual, para se pensar e fazer a instrução pública goiana. Entre os impressos mencionados nos excertos acima transcritos, os que tratam do método simultâneo estiveram entre os indicados, comprovando a tentativa de se difundir esse método entre os professores goianos, em sintonia com as tendências de modernidade educacional que alastravam pelo Brasil (MARCILIO, 2005). Apesar de ele ter sido oficializado no Regulamento da Instrução Pública de 1856, isso não foi o bastante para se garantir sua aplicação nas salas de aula. Outro aspecto demonstrado nos fragmentos foi a adoção de impressos utilizados nas escolas da Bahia e Rio de Janeiro na instrução pública da província de Goiás.

O Rio de Janeiro, por ser a sede do Império português, influenciou não só a educação goiana, como a de outras províncias brasileiras, tornando-se modelo para as iniciativas locais.

Quanto à Bahia, sua Escola Normal foi uma das primeiras a ser instalada no país (aberta em 1836 e com início das atividades em 1842) e, diferente de outras trajetórias, a sua não sofreu supressões e interrupções das aulas (ROCHA, 2008). Foi uma Escola que se manteve, sendo que a formação do professor do sexo masculino foi simultânea à do sexo feminino, algo incomum nas histórias de muitas Escolas Normais brasileiras. Os impressos ali adotados circularam em vários locais do país, com destaque para dois Manuais franceses sobre os métodos de ensino mútuo e simultâneo, traduzidos por dois professores da Escola Normal da Bahia¹⁶⁰ (ROCHA, 2008; ARAÚJO SILVA, 2013). Outro fator que provocou sua influência em Goiás pode ser explicado até mesmo por uma questão geográfica, de proximidade e de mobilidade, devido às estradas que existiam entre essas províncias¹⁶¹. Há que se destacar também que na Bahia, até 1763, estava localizada a primeira capital do país, que nesse ano foi transferida para o Rio de Janeiro, fato que também pode explicar sua influência em alguns setores da administração pública goiana.

¹⁶⁰ Trata-se do *Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mutuo*, escrito por M. Sarazin, e o *Manual Completo do Ensino Simultâneo*, assinado pelos professores da Escola Normal de Paris. Ambas as obras foram traduzidas nos anos de 1850 pelo professor da Escola Normal da Bahia João Alves Portella (Cf. ARAÚJO SILVA, 2013; ARRIADA; TAMBARA, 2012). É bem provável que o Manual de Ensino Simultâneo solicitado pelo Presidente Alencastre (1862) seja este citado anteriormente.

¹⁶¹ Sobre isso, cf. o estudo de Lemes (2012), que destaca as relações comerciais entre Bahia e Goiás desde o período colonial, e, dada a extensão territorial de Goiás, havia diferentes acessos geográficos entre essas localidades.

As legislações aprovadas no âmbito do Município da Corte, como já afirmamos, interferiam diretamente na organização das leis na província goiana. A Reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854) organizava o ensino em escolas de primeiro e segundo graus, disseminando no país o ensino simultâneo. Ainda sob sua forte influência, em Goiás foi aprovada a Lei n.º 414, de 9 de novembro de 1868, sancionada pelo Presidente Ernesto Augusto Pereira em 1869, conhecida como Regulamento da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás de 1869 (GOIÁS, 1869). Esse Regulamento é menos minucioso que o anterior, promulgado em 1856 (GOIÁS, 1856). Bretas (1991) aponta que não havia diferenças substanciais entre ambos, todavia, ao compararmos a forma como tratam o uso do livro nas práticas escolares, notamos que a lei de 1869 destacou com maior ênfase o emprego dos compêndios em sala de aula, conforme detalharemos adiante.

O Regulamento de 1869 contém 65 artigos distribuídos em capítulos que tratam de: estrutura da educação na província; competências do Inspetor Geral, Inspectores Paroquiais; condições para o magistério público e particular; regime de funcionamento das escolas públicas e, posteriormente, das escolas particulares; exames para se candidatar ao magistério; jubilação (ou aposentadoria) dos professores; penas a eles aplicadas em função de má conduta; por fim, disposições gerais acerca do regulamento.

A estrutura assemelha-se em alguns aspectos ao Regulamento anterior, o de 1856, visto que há em todos os capítulos uma centralidade na figura do docente, arquitetando sua carreira, por meio de critérios e uma constante inspeção dos seus atos, dos seus deveres dentro e fora das escolas. Os princípios de moralidade e de religiosidade definiam o perfil de um professor na província, de modo que o Pároco da localidade onde os mestres pleiteassem o magistério deveria atestar que eles professavam a religião do Estado, tendo “costumes morigerados” (GOIÁS, 1869, art. 10º). A Igreja, portanto, desempenhava um papel primordial na escolha dos professores que se candidatavam às escolas da localidade. Tal como Gondra e Schueler (2008) apontam, praticamente em todo o território brasileiro no período imperial ela não apenas influenciava na formação de professores, “como também detinha o monopólio da concessão da licença para ensinar, mantendo o controle sobre os professores religiosos e leigos” (GONDRA; SCHUELER, 2008 p. 157).

As relações entre Igreja e Educação eram tão estreitas nesse período que temos exemplos notáveis demonstrando a influência da primeira instituição na

segunda, legitimando ritos e costumes religiosos dentro do modelo organizacional da instrução primária goiana. Um dos casos que podemos citar é a autorização de afastamento de professores para cumprirem votos aos Santos, algo comum no período, conforme constatamos nas fontes encontradas (GOIÁS, 1858-1868, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397). Neste mesmo livro, há registros que revelam outra situação comum: o costume de os professores levarem as crianças à Igreja durante o período de aula para assistirem a ritos católicos.

Há, também, diferentes livros na seção de Documentos Manuscritos, Datilografados e Impressos do Arquivo Histórico Estadual de Goiás que demonstram a presença dos Padres nas salas de aula, assumindo a docência e/ou o papel de Inspetor Paroquial, assim como outros documentos em que constam notificações que eles faziam ao Inspetor Geral da Instrução Pública goiana sobre as trocas que promoviam dos professores de seus vilarejos¹⁶². Ou seja, a Igreja tinha poder sobre a escola de primeiras letras nos rincões da província, elegendo os docentes indicados ao magistério e ao mesmo tempo mantendo aqueles que seguiam as normativas religiosas católicas, capazes de transitar entre a Doutrina Cristã e os conteúdos previstos na regulamentação educacional vigente.

Sobre isso, há que se acrescentar que especialmente para as mulheres havia algumas exigências que demonstravam como a sociedade goiana estava organizada aos moldes patriarcais:

Art. 11 – As senhoras que pretenderem exercer o magisterio publico, apresentarão, se forem casadas, certidão de seo casamento e authorisação do marido p.^a leccionarem se forem viuvvas, certidão de obito de seo marido, se separada judicialmente a certidão de sentença de divorcio que prove não terem dado causa a elle, digo ao divorcio.

§ 1.º As senhoras solteiras que residirem sós não poderão ser nomeadas professoras publicas sem que tenham 25 annos, se porem morarem com seos paes ou tutores será bastante a idade de 21.

§ 2.º Quando alguma senhora viver separada de seo marido sem q~. tenha havido sentença de divorcio deverá justificar não ter dado causa a separação.

§ 3.º As senhoras devem instruir os seos requerimentos com os mesmos documentos de que trata o art. 10, exceptuando-se quanto a maioridade das senhoras casadas as quaes poderão ser nomeadas desde que completem 18 annos (GOIÁS, 1869, art. 11).

¹⁶² Cf. GOIÁS, 1858-1868, n.º 397; GOIÁS, 1858-1873, n.º 402; GOIÁS, 1862-1871, n.º 436; GOIÁS, 1871-1879, n.º 529; GOIÁS, 1873-1877, n.º 575. Todas essas fontes são advindas do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, na seção de Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa.

Diferente das legislações já tratadas nesta seção, nesse excerto há menção explícita sobre os critérios para a mulher assumir a docência. Afinal, se esse Regulamento de 1869 admitiu a educação de ambos os sexos, em escolas mistas, estabelecendo de forma tímida a coeducação até os 8 anos de idade (GOIÁS, 1869, art. 27), era necessário inaugurar uma discussão sobre o espaço das mulheres na carreira docente. Vale lembrar que na província “abriu-se um campo de trabalho remunerado e oficial para as mulheres a partir de 1827, pelo fato de que a instrução pública das meninas deveria ser ministrada por mulheres” (PRUDENTE, 2011, p. 63).

Como quesito para aceitação das mulheres no magistério, o Regulamento de 1856 (GOIÁS, 1856) já previa uma avaliação dos trabalhos com agulha no momento da admissão. Nas escolas femininas, a partir de 1869, tornou-se uma exigência que, nos exames finais, as alunas fossem avaliadas por uma senhora que daria o seu juízo sobre o desempenho delas com a agulha (GOIÁS, 1869, art. 30).

Tal exigência estava interligada à proposta de que os Trabalhos Manuais eram uma disciplina do currículo escolar nas aulas para as meninas. A todos, meninos e meninas, ensinava-se Leitura e Escrita, Gramática Portuguesa, Doutrina Cristã, Aritmética.

Em linhas gerais, os conteúdos continuavam os mesmos nos dois Regulamentos. Porém, se olharmos para o modo como a disciplina Gramática foi intitulada na Lei de 1856, veremos que, em relação à de 1869, houve uma transformação. Na primeira ela era nomeada de Gramática da Língua Nacional, enquanto, na segunda, Gramática Portuguesa. Não se trata, pois, somente de uma troca lexical; houve uma concepção estruturante subjacente marcada pela influência do modelo do ensino lusitano e de seu mercado livresco no Brasil.

Naquele momento, havia uma tendência que se alastrava na educação do país e supervalorizava as línguas estrangeiras, como o Latim, o Grego, o Francês e o Inglês. Além disso, cresciam no Império os estudos indigenistas, com a valorização do índio na literatura e de sua língua como genuinamente brasileira (ORLANDI; GUIMARÃES, 2002). Como exemplificação disso, podemos mencionar a publicação *do Dicionario da Lingua Tupy chamada Lingua Geral dos Indigenas do Brazil*, por Gonçalves Dias, em 1858 (DIAS, 1858). Esse autor também foi representante da fase do Indianismo, uma tendência literária no Romantismo no Brasil marcada pela mitificação do índio como herói nacional. Nesse período destacam-se José de Alencar, que publicou *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874) e

Gonçalves de Magalhães, que lançou *A Confederação de Tamoiós* (1857) e *Os Índigenas do Brasil perante a História* (1860). Todas essas obras evocam um espírito nacionalista e ufanista, legitimando a língua e os costumes indígenas como a essência do ser brasileiro.

Esse panorama leva-nos a conjecturar que a província goiana acompanhava outra tendência nacional do período – na contramare do que foi exposto anteriormente – que privilegiava o ensino da Língua Portuguesa e de sua gramática em relação a qualquer outra língua; por conseguinte, a mudança ocorrida na nomeação do tipo de Gramática a ser ensinada nas escolas de primeiras letras, entre um regulamento e outro em Goiás, não foi ocasional, mas ideológica e em sintonia com os preceitos da coroa portuguesa, que também tentava manter sua hegemonia devido às instabilidades no cenário político e econômico do país na segunda metade do século XIX (GONDRA; SCHUELER, 2008; ROCHA, 2004).

Ainda sobre o currículo no Regulamento da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás de 1869, a organização das aulas se daria conforme os preceitos do método de ensino simultâneo, sendo que o professor, candidato ao magistério, deveria demonstrar “conhecimentos completos” sobre os métodos de ensino como um todo (GOIÁS, 1869, art. 43). Diferente do Regulamento anterior, o método simultâneo é declaradamente recomendado e oficializado em Goiás, não ficando mais a cargo do Inspetor da Instrução Pública a indicação daquele a ser trabalhado nas escolas.

Porém, a oficialização do método não garantia efetivamente a sua prática no cotidiano da sala de aula. O Cônego Joaquim Vicente de Azevedo, Inspetor Geral da Instrução Pública, menciona no Relatório dirigido ao Presidente Ernesto Augusto Pereira, em 30 de abril de 1869, que, nas observações feitas durante as visitas às escolas da província, ele não via melhorias no ensino pelo método simultâneo, já que

[...] não é possível que o professor com o adjunto possa conseguir o progresso dos discipulos, ainda adoptando-se o methodo do ensino simultano, parece-me pois conveniente para o progresso do ensino e commodidade dos alumnos a creação de uma segunda aula que funcione em lugar mais próximo aos habitantes dos bairros [...] (AZEVEDO, 30 de abril de 1869, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 491).

No fragmento também há menção à figura do professor adjunto. Esse cargo estava previsto desde o Regulamento anterior (GOIÁS, 1856) para as escolas em que, devido ao grande número de alunos, o professor não conseguisse cumprir com os

seus deveres. Seria, então, contratado um Adjunto para auxiliá-lo ou para lecionar em outra escola. Azevedo (30 de abril de 1869) aponta que era preferível a abertura de uma segunda aula em lugar próximo aos habitantes, demandando novo espaço e objetos, o que provocava, muitas vezes, a precarização das turmas mantidas pelos professores adjuntos. Nos livros de registros de correspondências da Inspetoria Geral da Instrução Pública encontrados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás¹⁶³ há várias notificações informando que as classes mantidas pelos Adjuntos na província não contavam com condições estruturais básicas; não havia material para uso dos alunos, faltando-lhes até mesmo mesas e bancos para se acomodarem, o que levava os professores a improvisarem espaços e objetos alternativos.

O Presidente Ernesto Augusto Pereira, no Relatório de 1869, cita que a situação da instrução pública em Goiás era “péssima”, alegando para isso diferentes motivos:

A falta de professores habilitados, o nenhum zelo da maior parte daqueles que regem as escolas, os mesquinhos ordenados pagos pela provincia, o pouco interesse da parte dos pais que em grande numero quase analphabetos contentão-se tenham os filhos a educação que elles receberão, a dificuldade em fazer vir livros e objectos necessarios para as escolas são a meu ver as causas do atraso completo da instrução (PEREIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1869, p. 24).

Dentre as causas apontadas por Pereira (1869) para o lastimável estado da educação na província, evidencia-se a falta de livros e objetos necessários para a condução das aulas. No Regulamento goiano de Ensino de 1856, o artigo 100 dispunha que o Presidente da Província abonaria anualmente, a cada professor, uma quantia para compra de materiais como papel, penas, tintas, lápis e compêndios para os meninos pobres. Já no Regulamento de 1869, esse artigo foi suprimido, constando apenas, no artigo 61, a obrigação dos cofres provinciais de adquirir livros para os alunos de pais indigentes. No que concerne ao auxílio enviado aos professores para a compra de materiais escolares, conforme os documentos apontam, sua manutenção foi irregular e em muitas ocasiões foi suprimido pelos Presidentes para garantia de abertura de escolas e pagamento do salário dos professores, dentre outras ações justificadas nos discursos proferidos nas Assembleias Legislativas. Ao ser mantida no

¹⁶³ Cf. GOIÁS, 1868-1871, n.º 491; 1873-1877, n.º 575; 1874-1876, n.º 602. Todas essas fontes são advindas do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, na seção de Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa.

Regulamento de 1869 a obrigação do governo provincial de enviar os livros apenas aos alunos pobres, esse objeto da cultura escrita ganhou destaque nas práticas escolares da província, sendo artefato essencial na organização da escola pelo método simultâneo. Nesse sentido, segundo Munakata (2009), o livro escolar foi um dos dispositivos essenciais de propagação da cultura impressa no Império e um dos recursos para o desenvolvimento do ensino simultâneo no Brasil, pois, por meio dele, diferentes saberes pedagógicos projetaram e organizaram as práticas curriculares na escola.

Os livros escolares também são mencionados no Regulamento de Ensino goiano de 1869 em mais três passagens. O artigo 6º menciona a obrigação dos Inspectores Paroquiais de verificar, nas visitas às escolas, de quais livros estão munidas e qual o seu estado de conservação; nesse mesmo artigo, ainda há o inciso 7º, que faz referência ao livro como parte do patrimônio a ser inventariado sempre que ocorresse troca de professores. Os artigos 27 e 51 tratam do regime de funcionamento das escolas públicas e particulares, proibindo o uso de livros de conteúdo imoral, antirreligioso ou contrário ao regime governamental, estabelecendo, inclusive, a pena de fechar as escolas particulares que consentissem com tal prática.

Tudo isso demonstra a influência, sobre a instrução primária, das correntes políticas e ideológicas vigentes no período. A escola, por conseguinte, estava condicionada ao modo como a Igreja e o Governo concebiam o cidadão goiano, projetando nela função de educá-lo e civilizá-lo dentro da doutrina religiosa católica e dos princípios políticos da Monarquia.

A partir de 1870, com toda a ênfase dada ao livro no Regulamento de Ensino goiano de 1869, as listas de expediente escolar identificadas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, em comparação às das décadas anteriores, predominantemente, começaram a solicitar números expressivos de compêndios, que passavam a ser considerados materiais indispensáveis para a manutenção das escolas¹⁶⁴. Por esse motivo, esse Regulamento foi um divisor de águas na história da educação e da alfabetização em Goiás, já que, ao evidenciar o livro como objeto patrimonial da escola e indispensável para a condução das práticas em sala de aula, também cerceou seu uso e definiu que os modos de ensinar estariam intimamente ligados aos ideários contidos nesses impressos. Segundo Lajolo (1996), os livros, especialmente do

¹⁶⁴ Esses aspectos são abordados na seção 3 desta Tese.

período imperial brasileiro em diante, adquiriram tamanha importância que acabam “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Em 1864 o governo da província criou o Gabinete Literário Goiano, de acordo com Barra (2008) a primeira biblioteca pública em Goiás, cujos usuários, exclusivamente homens, eram ligados à elite goiana, dentre eles médicos, magistrados, políticos. O Gabinete, desde a metade da década de 60, do século XIX, auxiliou na propagação da ideia de que o livro era depositário de uma mentalidade ilustrada e que, ao difundi-lo, também se contribuiria para a formação de uma identidade regional “letrada” dentro dos padrões da cultura europeia (BARRA, 2011).

Em diferentes estudos realizados por Barra (BARRA, 2008; SOUZA, BARRA, 2008; BARRA, FABIANO, 2010) a respeito do Gabinete Goiano, descobrimos que a partir de 1871 ocorreram mudanças substanciais nessa instituição, que implicavam, entre outras coisas, a admissão de mulheres como sócias e leitoras do acervo da biblioteca, incluindo professoras. Os Gabinetes de Leitura, como aponta Veiga (2001), foram espaços culturais vistos no Brasil, pela primeira vez, no Rio de Janeiro, em meados do século XIX, tendo sido importantes para o desenvolvimento de uma sociedade que elitizava a leitura e o livro, tratando-os, respectivamente, como atividade e objeto que diferenciavam socialmente um grupo de outro.

Barra e Fabiano (2010) destacam que a imprensa local goiana, na segunda metade do século XIX, divulgou a instrução como elemento para a construção de uma nação, evidenciando, desse modo, o livro e a leitura como “remédios” contra a barbárie.

Não se pode negar que todo esse ideário adentrou o ambiente educacional, influenciando as práticas escolares, que destacaram a função do livro para a organização didática das aulas. Conforme Choppin (2004) advoga, o livro é um referencial instrumental, ideológico ou cultural, sendo depositário de conhecimento, vetor da língua, da cultura e dos valores de uma época. O livro escolar “é produto de uma época e, como tal, revela o que essa época delegou à escola em seu projeto de nação. A escola, por sua vez, cria mecanismos próprios para usar o livro didático” (BERTOLETTI; SILVA, 2016, p. 379).

Ainda no regime de Império, outras leis educacionais, que neste trabalho consideramos para compreender o cenário da instrução primária na província, foram

aprovadas: o Regulamento de Instrução Pública de 1884, lei n.º 3.397, ato de 9 de abril de 1884 (GOIÁS, 1884); o Regulamento da Instrução Pública de 1886, ato de 2 de abril de 1886 (GOIÁS, 1886a); o Regulamento para serviço da catequese na província de Goiás de 1886, ato n.º 3.856 de 18 de janeiro de 1886 (GOIÁS, 1886b); o Regulamento para Instrução Primária da província de Goiás de 1887, lei n.º 4.148, ato de 11 de fevereiro de 1887 (GOIÁS, 1887).

O Regulamento de 1884 criou o fundo escolar para aquisição de objetos de escrita, responsável a partir de então por fornecer os livros e utensílios para que os alunos pobres frequentassem as aulas. Tira, portanto, da esfera do governo provincial a responsabilidade por tal questão, diferentemente do Regulamento de 1869 que o antecedeu. Sob forte influência da Reforma Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), que reformou o ensino primário e secundário no Município da Corte e o ensino superior em todo Império, no Regulamento goiano de 1884 não é especificado um método oficial de ensino, deixando a cargo do professor a escolha de sua adoção. Uma vez ao ano, como trata o parágrafo 14 do artigo 2º do Regulamento, os professores primários e secundários exporiam ao Inspetor Geral de Ensino os métodos de ensino por eles adotados, apresentando a frequência e aproveitamento dos alunos. Tal como na Reforma Leôncio de Carvalho, em Goiás foram implantados os conselhos, órgãos de direção e fiscalização da instrução pública, que atuavam ao lado das figuras do Inspetor Geral e do Inspetor Paroquial de Ensino. Na capital da província foi instalado o conselho diretor, formado por professores da Escola Normal, e, nas paróquias, os conselhos paroquiais, cujos membros eram cidadãos daquela localidade, nomeados pelo Presidente da Província.

Em 1886, Guilherme Francisco Cruz estava na presidência da província, e, mesmo apresentando na Assembleia Legislativa um discurso que denunciava a falta de uniformidade do ensino em Goiás como fator que atrapalhava o desenvolvimento educacional na província (CRUZ, 1886), sancionou o Regulamento da instrução pública de 1886 sem especificar o método de ensino que deveria ser adotado nas escolas. Essa lei mudou a organização da instrução pública primária, nomeando as escolas de acordo com o número de alunos e localidade¹⁶⁵. De acordo com esse

¹⁶⁵ De acordo com o Regulamento de 1886 (GOIÁS, 1886a), as escolas eram classificadas como efetivas, se frequentadas por mais de 20 alunos, e as elementares, frequentadas por mais de 10 alunos e menos de 20 (art. 1º). As efetivas eram divididas em três entrâncias: as de primeira entrância eram as escolas criadas nas vilas, paróquias e arraiais; as de segunda entrância, as criadas na cidade; as de terceira entrância, as criadas na capital.

Regulamento, os livros e demais materiais de expediente escolar deveriam ser fornecidos pelo governo provincial, sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Ensino, mediante os pedidos dos professores, que se reportavam aos Delegados Literários. Logo, se depreende que os livros e métodos de ensino eram escolhidos pelos professores. Diferente do Regulamento anterior, o de 1886, esse estabeleceu que a fiscalização do ensino estava sob a direção de um Inspetor Geral, de um Conselho Diretor e de Delegados Literários em cada localidade.

Esse mesmo presidente legislou na província sobre o serviço de educação dos indígenas, por meio do Regulamento para catequese na província de Goiás de 1886, sancionado pelo ato n.º 3.856 de 18 de janeiro de 1886 (GOIÁS, 1886b). Sob a justificativa da uniformização desse ofício, o Presidente Cruz estabeleceu que em cada aldeamento indígena houvesse um missionário que ensinaria leitura, escrita, as quatro operações aritméticas e catecismo da religião católica, além do trabalho de agulha para “as índias”.

Dessa maneira, a uniformização do ensino, como entendida nesse momento da história da educação em Goiás, se projetou mais na macroestrutura da escola, pensada em seus aspectos da organização e administração, do que propriamente na esfera das práticas, dos conteúdos e dos modos como esses eram ensinados (ABREU, 2006; BARRA, 2011).

Ainda no regime imperial, a última lei goiana sobre a instrução primária foi sancionada pelo Regulamento para Instrução Primária da província de Goiás de 1887, lei n.º 4.148, ato de 11 de fevereiro de 1887 (GOIÁS, 1887).

Na pesquisa realizada por Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015), mediante a análise documental dos jornais da década de 1880, é revelado que esses dois últimos regulamentos (GOIÁS, 1886a, 1887) foram motivo de disputa no campo político entre os Presidentes do período. Os autores explicam que o Presidente Luiz Silvério Alves da Cruz, que governou a província entre 1886-1887, ao tomar posse revogou o Regulamento que estava em vigor (GOIÁS, 1886a), restabelecendo o regulamento de 1884. Por pressão da Assembleia Legislativa, aprovou novo Regulamento em 1887 (GOIÁS, 1887). Entretanto, quando o 2º Vice-presidente Brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo “assumiu a presidência provisoriamente” em 1887, “declarou sem efeito o Regulamento de 1887 e recolocou em vigor o Regulamento de 1886. E Fulgêncio Firmino Simões (1887-1888), ao assumir a

presidência da província em 20 de outubro de 1887, manteve o ato de 9 de setembro [Regulamento de 1887]” (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015, p. 274).

Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015) elucidam que durante seu governo, o Presidente Fulgêncio restaurou o Regulamento de 1886, justificando, perante a Assembleia Legislativa (SIMÕES, 1888), que a província não tinha condições financeiras de adotar os dispositivos do Regulamento de 1887, pois traziam impacto aos cofres, devido à melhoria dos vencimentos dos professores e também ao dispositivo que previa o pagamento, mesmo que pela metade, aos mestres das escolas extintas. Esse Regulamento, em seu capítulo 6º, classificava as escolas em primeira, segunda e terceira classes, categorizando como de primeira classe todas as escolas da capital e de todas as cidades da província, aumentando, em consequência, os gastos para manutenção da instrução pública, que estava condicionada à classificação das escolas (BRETAS, 1991). Em face de todas essas dificuldades, Fulgêncio Simões publicou o Ato de 7 de janeiro de 1888 (GOIÁS, 1888), modificando substancialmente alguns aspectos do expediente escolar e de funcionamento da escola goiana, minimizando as despesas relativas à instrução (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015).

Como vimos, a última lei educacional que teve efeito em Goiás¹⁶⁶ no período imperial foi o Regulamento da Instrução Pública de 1886, ato de 2 de abril de 1886 (GOIÁS, 1886a), que marca, inclusive, a datação do fechamento do recorte temporal dessa pesquisa.

Com relação ao currículo escolar, os últimos regulamentos promulgados em Goiás legislaram acerca dessa questão estabelecendo:

Art. 22º Nas do 1º gráo serão ensinadas as seguintes materias:
 Instrucção moral e religiosa, leitura e escripta
 Arithmetica, operações sobre numeros inteiros, fraccionarios,
 decimaes e o systema
 legal de pezos e medidas.
 Noções de grammatica.
 Nas escolas do 2º gráo se ensinará mais:
 Arithmetica até a regra de tres simples.
 Noções de geographia e historia do Brazil.
 (GOIÁS, 1884, art. 22).

Art. 9 – Nas escolas publicas primarias se ensinará:

¹⁶⁶ Reiteramos que tal conclusão foi a partir das contribuições da pesquisa de Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015).

§ 1º – Nas elementares, a ler e escrever a lingua portugueza, taboada, pratica das 4 operações sobre numeros inteiros, catechismo e pezos e medidas metricas.

§ 2º – Nas de 1º entrancia, a ler e escrever a lingua portugueza, taboada, as 4 operações sobre numeros inteiros, decimais, fraccionarios e complexos, regra de trez e juros simples, catechismo e systema metrico.

§ 3º – Nas de 2ª entrancia, a grammatica, leitura e escripta da lingua portugueza, taboada, as 4 operações sobre numeros inteiros, decimais, fraccionarios catechismo e o systema metrico.

§ 4º – Nas de 3ª entrancia, grammatica, leitura, escripta e composição da lingua portugueza, catechismo e Historia Biblica, arithmetica e metrologia, chorographia e historia do Brazil.

§ 5º – Nas escolas do sexo femenino regulará o art. antecedente e mais os trabalhos de agulha.

(GOIÁS, 1886a, art. 9º).

Analisando ambas as legislações, basicamente notamos que a segunda, em relação à primeira, detalha melhor os conteúdos de Aritmética, mantendo leitura, escrita, gramática e a instrução moral e religiosa. O Regulamento de 1886 especifica o que será ensinado de acordo com a classificação das escolas. Essa classificação, como vimos, estava subordinada à localidade das escolas, de modo que nas de 3ª entrância, localizadas na capital, os estudantes tinham acesso a mais conteúdo do que os das escolas dos vilarejos.

Interessante atentar para a presença do Catecismo, retomado como conteúdo curricular; ele havia sido mencionado pela última vez no Regulamento de ensino goiano de 1856 (GOIÁS, 1856). A Igreja firmava, mais uma vez, sua presença e permanência na escola goiana, já que se mantinha no território brasileiro como uma das principais aliadas ao Trono, defendendo o regime imperial (AZZI, 1992).

O Regulamento de Ensino goiano de 1886 ficou em vigor até 1893 (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015), quando foram aprovados a Reforma da Instrução Pública de 1893 (GOIÁS, 1893a) e o Regulamento da Instrução Primária do estado de Goiás de 1893, instituído sob o Decreto n.º 26 de 23 de dezembro de 1893 (GOIÁS, 1893b), nos quais a laicidade da instrução pública é mencionada com a declaração de um ensino gratuito, leigo e uniforme. Por esse motivo, mesmo após a proclamação da república, houve em Goiás, nos primeiros anos do regime republicano, a permanência do ensino das Cartilhas de Doutrina Cristã e Catecismos nas escolas do estado, conforme a legislação previa¹⁶⁷. Isso se deve, principalmente,

¹⁶⁷ Na pesquisa realizada no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, observamos, por meio das listas de expediente escolar identificadas após a proclamação da República, que houve a

ao fato de a Constituição Goiana de 1891 não ter feito alusão ao caráter laico do estado, e não ratificar a deslegitimação do catolicismo como religião oficial do estado, aos moldes da Constituição Brasileira de 1891, que estabeleceu que nenhum culto ou igreja gozaria de subvenção oficial, nem manteria relações de dependência ou aliança com a União ou com os estados (BRASIL, 1891, art. 72, § 7º).

A realidade educacional em Goiás, no fim do Império, era desastrosa, conforme Bretas (1991) relata, já que, dos cerca de 158.000 habitantes, 80% eram analfabetos. Desse total de habitantes, 15 a 18% estavam em idade escolar, mas somente 10% deles recebiam instrução. Os outros 90% não tinham acesso à escola por residirem na zona rural, nos vilarejos afastados, ou nas periferias das cidades (BRETAS, 1991).

Toda essa situação foi, de certa forma, um entrave para que as ideias proclamadas com a República se instaurassem na política goiana. Com a mudança no cenário brasileiro no fim do século XIX, como Nagle (2001) analisa, na coexistência de *dois brasis* – um do interior e outro dos centros urbanos –, o estado de Goiás, com uma população majormente rural e uma política centralizadora, dava passos muito tímidos para a implantação do ideário republicano.

A efervescência, durante a década de 1880, dos movimentos abolicionistas por todo o país¹⁶⁸ e o advento, desde os anos de 1870, de partidos políticos e clubes republicanos propagandeavam a República, projetando nela a utopia de um novo Brasil (NAGLE, 2001).

Palacín e Moraes (1994) explicam que, devido à estrutura socioeconômica e cultural goiana, as ideias dos republicanos foram disseminadas tardiamente no estado. Havia mudado o regime, mas as práticas governamentais continuavam as mesmas. Na educação, o impacto inicial foi ainda mais negativo, já que os diferentes governos transitórios e as crises políticas instaladas pela disputa à presidência do

permanência dos pedidos dos Catecismos. No levantamento de documentos feitos pela Rede de Estudos de História da Educação de Goiás, na *Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás*, volume 1, também há vários documentos do início da República que mencionam ou o pedido ou a compra de Catecismos e livros de Doutrina Cristã para serem utilizados nas escolas goianas.

¹⁶⁸ Assim como em outras províncias brasileiras, em Goiás o movimento abolicionista realizou campanhas na imprensa em defesa da libertação dos escravos, sobretudo na década de 1880. Sant'Anna (2013), analisando o abolicionismo na cidade de Goiás, explica que os principais jornais que disseminaram essas ideias políticas e sociais na província foram: *A Tribuna Livre*, *O Publicador Goyano* e *Goyaz*. Dentre os principais abolicionistas goianos, destacam-se os Bulhões, uma família da oligarquia goiana. Nesses jornais, vários membros da família Bulhões eram redatores, além de fundadores ou cofundadores.

estado fizeram com que os investimentos na instrução pública se tornassem cada vez mais reduzidos.

2.3 CONCLUSÕES PARCIAIS

O Ato Adicional de 1834 foi um dos marcos da história do Brasil, pois descentralizou a tomada de decisões sobre diferentes setores da administração provincial. No que tange à instrução primária e secundária, seja no âmbito público ou privado, as Assembleias Legislativas Provinciais, instaladas a partir de então, passaram a organizá-las, legislando sobre elas.

Em Goiás, o Ato Adicional provocou no campo da educação a promulgação da primeira lei goiana sobre instrução pública, a Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835 (GOIÁS, 1835). A instrução, assim como outros setores da administração, estava na governança dos Presidentes de Província, sob a legislatura das Assembleias Provinciais, havendo daí em diante algumas iniciativas para abertura das escolas de primeiras letras pelos vilarejos goianos. A lei de 1835 marca a história da educação de Goiás inaugurando um discurso político local, mesmo que intermitente, sobre a instrução das crianças, na égide de um projeto de sociedade goiana (ABREU, 2006; BARRA, 2011). Embora os Relatórios de Presidentes da Província de Goiás apontem a dificuldade de matricular e manter as crianças na escola, como visto no decorrer da seção, mas não somente, devido à resistência dos pais que as colocavam para trabalhar desde muito pequenas, os discursos também incidiam sobre a falta de recursos para investimento e manutenção da instrução pública. Ao mesmo tempo, as práticas escolares mantidas nas escolas da província eram apontadas pelos Presidentes como fatores que prejudicavam o avanço da instrução pública, especificamente no que concerne aos métodos de ensino que se baseavam em concepções antigas.

Como analisado, a Lei de 1835 inaugurou em Goiás uma discussão mais veemente sobre a instrução pública, tornando-se, nesta tese, um marco inicial acerca da história da alfabetização de crianças no período imperial, já que anteriormente a 1835 não havia uma legislação educacional específica para as escolas em Goiás. Apesar de diferentes regulamentações de ensino aprovadas em Goiás desde então serem consideradas cópias de leis de outras localidades (BRETAS, 1991), não se pode negar que isso foi uma decisão política e estabelece de toda maneira o modo

como se pensava concretizar a educação, constituindo possíveis ideários e práticas sobre a escola goiana em diferentes períodos.

Durante todo o Império, a província goiana aprovou leis que se tornaram, em alguns momentos, motivo de disputas no campo político, impactando diretamente na organização da escola e nos investimentos nela, tanto no capital humano como nos materiais para manutenção das aulas.

A Igreja Católica, por seu turno, esteve presente nas raízes da institucionalização da escola goiana desde a primeira lei de 1835, mantendo-se de diferentes maneiras em todas as leis educacionais analisadas no decurso do regime imperial, seja no currículo, nos materiais aprovados para uso nas aulas, na escolha dos professores, no trabalho de inspeção escolar, dentre outras ações que ficaram impregnadas pelos seus dogmas.

Entretanto, o projeto conservador da Igreja não impediu que a província abrisse suas portas para as transformações que ocorriam em âmbito nacional, implantando novas regulamentações que dialogavam com as reformas feitas no Município da Corte. Ainda que algumas leis não chegassem ao seu efetivo cumprimento, compreendemos que o ato de legislar denota uma abertura da província para a modernidade – mesmo que tímida – da sociedade goiana em consonância com as mudanças que ocorriam no contexto educacional do país.

O Século XIX, em Goiás, protagonizou, conforme analisamos, a abertura da província para o que vinha ocorrendo no Brasil. Embora houvesse dificuldade de comunicação entre a capital e os vilarejos, foram sancionadas regulamentações que pensavam a escola goiana como um todo, sistematizando saberes que deveriam ser ensinados na província. Esses saberes, conforme discutimos, em vários momentos estavam em consonância com o pensamento racional e liberal difundido pelo país e também presente nos discursos dos Presidentes goianos, o que ratifica nossa tese de estudo que advém desse contexto político e social da província: a escola goiana do século XIX se estabeleceu sob a influência da Igreja, o que não a impediu de se inserir nas transformações do Brasil do século XIX, especialmente no que tange à alfabetização da criança. Afinal, não há como compreender os processos de ensino de leitura e escrita sem pensar no contexto maior que os abriga, que é a escola, e, de igual maneira, no modo como o governo e a sociedade a concebiam.

3. MÉTODOS E LIVROS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM GOIÁS

Em 1835, além de ter sido publicada a primeira lei de instrução pública deliberada pela Assembleia Legislativa Provincial, em Goiás, iniciou-se um processo de institucionalização das práticas escolares, uma vez que, a partir de então: 1) legislava-se sobre a quantidade de alunos para abertura e manutenção de uma escola; 2) obrigava-se os pais a oferecer instrução primária aos filhos, seja em casa ou nas escolas públicas ou particulares; 3) definiam-se critérios para ser professor; 4) estabelecia-se a inspeção de ensino por meio da figura dos Delegados Paroquiais e das Câmaras Municipais; e, por fim, 5) publicavam-se os Regulamentos de Ensino que circunscreviam a escola numa rotina, determinando as matérias, métodos e objetos a serem aplicados na instrução das crianças (GOIÁS, 1835; ABREU, 2006).

Já a última lei de ensino goiano do período imperial que foi levada a cumprimento pelos presidentes data de 1886. Nessa, a escola primária se organizou pela sua classificação, condicionada à localização geográfica e à quantidade de alunos matriculados (GOIÁS, 1886a).

Entre o marco inicial e final do recorte histórico desta pesquisa, 1835 a 1886, uma das situações recorrentemente descritas sobre a instrução pública na província goiana foi a falta de materiais escolares (PRIMITIVO MOACYR, 1940). Nesse intervalo, em alguns momentos, os professores ficaram responsáveis por adquiri-los

com auxílio de uma gratificação em seus vencimentos, bem como o governo, que também se responsabilizou pela compra deles, geralmente solicitados nas listas de expediente escolar.

Na consulta ao Arquivo Histórico Estadual de Goiás, nas seções de Documentações Avulsas e Documentações Manuscritas, Datilografadas e Impressos, pudemos inventariar, entre 1835 e 1886, 889 listas de expediente escolar¹⁶⁹; dessas, 528 vindas de diferentes localidades de Goiás, com pedidos remetidos ao governo da província para as aulas de primeiras letras e 361 listas em correspondências do governo, notificando o envio de materiais, dentre eles os de uso escolar. Dada a extensão do período histórico, a princípio presumimos que eram poucas as listagens e que haveria uma lacuna entre os pedidos. Contudo, ao contrastarmos-las com a quantidade de escolas e as dificuldades relatadas pelos presidentes na manutenção do ensino goiano no período, concluímos que essas listas demonstram significativamente o que circulava nas escolas e como se ensinava a ler e escrever.

Com fundamento na análise dessas listagens, nos propomos a inventariar, nesta seção, os livros para o ensino inicial da leitura e escrita, buscando compreender, a partir deles, os métodos que circularam na província no período imperial. Além dessas listas, os mapas de turmas encontrados nesse Arquivo revelam alguns aspectos dos fazeres dos professores na história da alfabetização de crianças em Goiás.

Como analisamos, a questão dos métodos de ensino foi debatida pelos presidentes em seus relatórios, que estabeleceram diferentes tentativas de implantação de outros métodos de ensino em Goiás, que não o individual ou ordinário, já amplamente difundido na província. Porém, conforme esses relatórios demonstram, a tradição de uso do método individual, a falta de material e de formação fizeram com que os professores se mostrassem resistentes a aplicar os métodos mútuo e/ou simultâneo.

No âmbito do material, a falta era tanto de objetos para os alunos, tais como livros, ardósias, lousas, lápis, papel, tinta, bancos, mesas etc., necessários para a condução, por exemplo, do método simultâneo, como também, de materiais para

¹⁶⁹ Ao final desta tese há uma seção intitulada “Fontes”. Nela há o item “Listas de Expediente Escolar e Mapas de Turmas”, em que destacamos todos os livros ou caixas do Arquivo Histórico Estadual de Goiás em que encontramos algum documento que mencione materiais de expediente escolar solicitados ou enviados às escolas goianas, além de Mapas de Turmas.

formação do professor, como os Tratados sobre os Métodos de Ensino e outros compêndios que fizessem circular diferentes ideias, apresentando, esclarecendo e ilustrando o manejo didático em novas possibilidades de ensinar e aprender.

No campo da formação, a ausência de uma Escola Normal e de cursos de aperfeiçoamento para professores, em praticamente todo o período que esta tese investiga, também comprometeu a propagação de ideias/teorias/correntes de pensamento genuinamente goianas, impossibilitando, do mesmo modo, uma discussão local sobre a questão do ensino de leitura e escrita, como ocorreu em outras províncias do país.

Vale ressaltar que a Escola Normal Oficial de Goiás, de acordo com Canezin e Loureiro (1994), tem sua gênese efetivamente com a publicação da Resolução Provincial n.º 676, de 03 de agosto de 1882 (GOIÁS, 1882). A Resolução criava, anexa ao Liceu, uma Escola Normal para a preparação de professores de instrução primária. No entanto, a instalação do curso só ocorreu em 1884, ano em que também se publicou o Ato Provincial n.º 3.374, que instaurou o “Primeiro Regulamento da Escola Normal anexa ao Lyceo” (GOIÁS, 1884). No *Correio Oficial* de 26 de abril de 1884 há uma notícia (“Instalação da Escola Normal”, p. 2-3), relatando o ato religioso e político ocorrido durante a abertura do curso no dia 21 de abril de 1884 (CORREIO OFFICIAL, 26 de abril de 1884). Houve, como já enunciamos na seção 2, algumas tentativas anteriores de se instalar a Escola Normal, que, entretanto, foram frustradas¹⁷⁰.

Logo, tomando como referência os estudos de Galvão (2009), ao olharmos para o conjunto de materiais presentes nas listagens de expediente escolar, os classificamos em: 1) impressos para ensinar a ler e escrever e 2) impressos para o ensino da leitura corrente. Essa classificação organiza os itens nesta seção, ao mesmo tempo que orienta nosso discurso para a análise sobre os métodos de alfabetização que circularam em Goiás no século XIX.

Por fim, é importante frisar que tal classificação é **uma das muitas possíveis leituras** para compreendermos a história da alfabetização em Goiás e, portanto, não engessa as possibilidades dialógicas que se estabelecem para novas leituras e novas problematizações. Não são classificações fixadas e emolduradas, como se houvesse apenas uma compreensão dos usos dos impressos inventariados, trata-se de **uma**

¹⁷⁰ Para aprofundar na história da Escola Normal em Goiás, cf. Canezin; Loureiro (1994), Brzezinski (2008).

perspectiva de leitura, transformada em **uma escrita historiográfica**, ambas justificadas pelas escolhas que fizemos.

3.1 IMPRESSOS PARA ENSINAR A LER E ESCREVER

Quanto aos impressos destinados ao ensino da leitura na história da alfabetização em Goiás do século XIX, houve hegemonia do uso das Cartas – folhetos para ensinar e aprender a ler – nas listagens, nomeadas de “Cartas de ABC”, “Cartas de nomes”, “Cartas de abc e syllabas”, “Cartas de abc com seus syllabarios”, “Cartas de abc com seus syllabarios e nomes”, “Cartas de syllabas”, “Cartas de syllabas para principiantes”, “Cartas de alfabeto, sillabas, nomes e conselhos morais” e “Cartas com letras do alfabeto e sillabas”.

A solicitação dessas Cartas ocorreu durante todo o período pesquisado, e o ultrapassa. Do total das 889 correspondências de expediente escolar inventariadas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, 709 listas, ou seja, aproximadamente 80% trazem alguma solicitação ou notificação de envio desses impressos. As quantidades solicitadas ou remetidas demonstram que o uso das Cartas em sala de aula era individual, ou seja, para cada aluno se adquiria uma, já que o montante de compra delas era muito grande em comparação aos outros objetos ou impressos. Há registros, na década de 1850, de compras que chegaram a 2.000 exemplares de Cartas de ABC para serem distribuídos aos alunos nas escolas de primeiras letras goianas (GOIÁS, 1858-1868, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397).

Nos arquivos e acervos consultados não encontramos nenhum desses impressos, o que nos impediu de uma análise mais direta e descritiva, pois, conforme Batista e Galvão (2009) discutem, no Brasil eles adquiriram valor social, cultural e histórico há pouco tempo.

De acordo com as pesquisas do campo da história do livro (BATISTA; GALVÃO, 2009; FRADE, 2010; VOJNIK, 2014, dentre outros) comumente sem instruções de uso ao professor, as Cartas apresentavam as letras do alfabeto em várias fontes e tamanhos (algumas versões das Cartas variavam na fonte da letra e no tamanho de acordo com a publicação), o silabário (das sílabas canônicas às não canônicas) e palavras e frases curtas (algumas cópias das máximas da Doutrina Cristã ou da Bíblia). Por meio de uma análise de dados indiciais, Frade (2010) explica que essas Cartas inicialmente pareciam ser materiais avulsos, dispostas em páginas não

grampeadas. Cada Carta representava uma lição com uma etapa para o aprendizado da leitura. Tomando como referência o estudo dessa autora e o de Vieira (2017), sabemos que esses impressos foram, posteriormente, publicados em formato de folheto e também compilados em livros. Alguns deles conservaram no título a expressão ABC e Cartas de ABC¹⁷¹.

A partir dos mencionados títulos das Cartas identificadas nas listas de solicitação de material escolar e de uma análise dos 129¹⁷² Mapas de Turmas encontrados na seção de Documentos Avulsos e nas Caixas dos Municípios Goianos do AHEG, no período compreendido entre 1835 a 1886, podemos conjecturar que as Cartas de ABC, Cartas de Sílabas ou Silabários, Cartas de Nomes e Cartas de Conselhos Morais não eram o mesmo tipo de impresso. Eram impressos diferentes, que cumpriam a finalidade de ensinar a leitura, mas com conteúdos diferentes e, de certa maneira, complementares.

A composição clássica das Cartas de ABC, conforme já informado por Corrêa e Silva (2008), era com o “abecedário maiúsculo e minúsculo; os silabários compostos por segmentos de uma, duas ou de três letras, e por fim, as palavras soltas cujos segmentos silábicos apareciam separados por hífen” (CORRÊA; SILVA, 2008, p. 2). Entretanto, podemos considerar que há Cartas que apresentavam apenas o alfabeto, outras somente as sílabas, ou as palavras e as máximas religiosas. O que justificaria, nas solicitações dos professores, especificar Cartas de ABC, Cartas de Sílabas, Cartas de Nomes, se não para distinguir materiais de natureza diferente?

A análise aos Mapas de Turmas auxilia a responder tal questão. A título de exemplificação, transcrevemos parte de dois Mapas:

¹⁷¹ Frade (2010) analisou duas obras identificadas na Biblioteca Nacional; a primeira, sob denominação *Cartas de ABC para principiantes* (com 16 páginas, sem autor, publicado na Bahia, não consta o ano de publicação e a editora); a segunda, *ABC da infância – introdução ao livro de infância. Primeira Colleição de Cartas para aprender a ler* (com 32 páginas, sem autor, publicado pela Livraria Francisco Alves, a 56ª edição data de 1908, o que indicia que o livro circulou no século XIX). Já Vieira (2017) investigou o livro intitulado *Método ABC: ensino prático para aprender a ler* (com 16 páginas, sem autor, sem local de publicação, foi editado pela Caderbrás, Indústria Brasileira – hoje, com sede em São Paulo; na versão que consultamos também não consta o ano de publicação).

¹⁷² Cf. item “Listas de Expediente Escolar e Mapas de Turmas”, na seção “Fontes”.

Quadro 2

Mapa da turma da Escola do 2.º grau da instrução primária em Vila de Meiaponte (1837)¹⁷³

Nomes dos Alumnos	Estado de Instrução	Observações
Manoel Moreira	Lendo Escrita	Agil, e pouco aplicado
Luis Manoel	Cartas de Nomes	Pouco agil, e pouco aplicado
Francisco dos Santos	Cartas de Sillabas	Pouco agil, e pouco aplicado
Manoel Per. ^a Guim. ^{es}	Cartas de A, b, c	Pouco agil, Aplicado
Florencio Gonsalves	Cartas de Sillabas	Pouco agil, e pouco aplicado
Jose da Cunha	Soletando Escrita	Agil, e pouco aplicado
Fulgencio Gomes	Cartas de A, b, c	Agil, e pouco aplicado

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da consulta ao Arquivo Histórico Estadual de Goiás, na seção da Caixa dos Municípios Goianos, Pirenópolis, Caixa 01.

Quadro 3

Mapa mensal da turma da Freguesia de Santa Rita do Paranaíba (1867)¹⁷⁴

Nomes	Grau de instrução na ocasião da matrícula	Moralidade
José Fleury Alves de Siqueira	Carta e cursivo	Bôa
Florentino Gomes Pereira	Carta e bastardo	Bôa
Belarmino Borges de Guim. ^{es}	Carta de Nomes	Bôa
Moyzes Borges de Guim. ^{es}	Syllabas	Bôa
Sabino Jeronimo de Almeida	Nomes e bastardo	Má
Galdino José da Silveira	Nomes	Bôa
Joaquim Glz. dos Santos	Carta	Bôa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da consulta ao Arquivo Histórico Estadual de Goiás, na seção da Caixa dos Municípios Goianos, Itumbiara, Caixa 02.

¹⁷³ Na transcrição desse Mapa de Turma foram suprimidas algumas colunas, devido ao espaço e à finalidade. O documento, na íntegra, está organizado na seguinte sequência de colunas: n.º de matrícula (não está sequencial, é provável que seja o número da matrícula do aluno na escola e não na turma); n.º efetivo (número da chamada em ordem crescente); nome dos alunos (não está em ordem alfabética, mas na ordem da data da matrícula); nome dos pais ou educadores; moradia dos pais ou educadores; dias úteis de frequência e de faltas; estado de instrução; observações (informou apenas se o aluno é ágil ou não, se é aplicado ou não); e notas (informou se o aluno faltou por consequência de seus pais e, para alguns recém-matriculados, também há informação da data de matrícula).

¹⁷⁴ Na transcrição desse Mapa de Turma foram suprimidas algumas colunas, devido ao espaço e finalidade. O documento, na íntegra, está organizado na seguinte sequência de colunas: número da chamada; nome; idade; nome dos pais ou tutores; naturalidade; grau de instrução na ocasião da matrícula; frequência; aproveitamento; moralidade; observação.

Pelos dados constantes nos Mapas, o grau de instrução dos alunos era mensurado por meio das Cartas. Provavelmente, nos testes, usava-se o recurso das Cartas e aquela que o aluno conseguisse ler com fluência era indicada como sendo o nível de leitura em que ele se encontrava. Enquanto no primeiro Mapa foi informado apenas o estado de instrução em leitura, no segundo o professor também acrescentou sobre a escrita. Outra diferença substancial entre os dois Mapas é a presença do campo “Moralidade” no segundo, que está em acordo com o Regulamento de Ensino Goiano de 1856, que previa, no artigo 43, que o professor conhecesse e tomasse nota sobre a inteligência, aproveitamento e moralidade de cada aluno (GOIÁS, 1856).

Da forma como estão descritas, podemos inferir que as Cartas de ABC continham o alfabeto; nas Cartas de sílabas apresentavam combinações silábicas diversificadas; nas Cartas de Nomes, palavras e frases. Porém, frequentemente, como se vê nas pesquisas históricas da alfabetização no Império, as Cartas de ABC intitulam todos esses impressos reunidos. Nesse ponto Galvão (2009) explica que, a princípio, essas Cartas eram conhecidas como Cartas para aprender a ler e, mais tarde, como Cartas de ABC.

Nas listas de expediente escolar também era comum o pedido de materiais intitulados de “Silabários” ou “Silabários para principiantes” ou “Cartas de ABC com seus Silabários” ou “Cartas de ABC e sílabas”. A partir dos estudos de Mortatti (2000), Frade (2010, 2011), Gontijo (2011) e Vojniak (2014), é possível concluir que os Silabários eram impressos diferentes das Cartas de ABC. Os quadros de sílabas, também comumente chamados de Silabários, poderiam estar presentes nessas Cartas, entretanto eles denominam outro impresso. Sendo assim, o Silabário pode ter mais de um significado, variando como: “(i) um tipo de livro; (ii) uma tabela ou um conjunto de tabelas com séries silábicas variadas, apresentadas no interior das páginas de um livro; (iii) um método para alfabetizar” (FRADE, 2010, p. 276).

É importante esclarecer que os pedidos por Silabários nos documentos catalogadas são muito esparsos, já que encontramos apenas 14 listas das 889 inventariadas que mencionam essa denominação, com características muito similares. São listas advindas de materiais fornecidos às escolas pela Tesouraria Provincial de Goiás, no intervalo de 1873-1877, assinadas pelo mesmo responsável, Pedro Luiz Xavier Brandão, chefe dessa repartição pública (GOIÁS, 1873-1877, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575).

Nos documentos identificados notamos que, a partir da década de 1870, essas Cartas receberam novas denominações, que até então não haviam sido utilizadas: “Cartas para leitura”, “Cartas para ecercício de leitura rápida”, “Cartas alphabeticas” e “Cartas de soletração”. Mesmo não encontrando nos referenciais teóricos esclarecimentos para esses nomes, inferimos algumas interpretações a partir das fontes consultadas.

A primeira é que esses títulos não necessariamente correspondem aos títulos dos impressos que circularam no mercado editorial brasileiro. Podem ter sido assim nomeados ou descritos em virtude das concepções de ensino de leitura que estavam sendo difundidas na província, especialmente da perspectiva de uma alfabetização rápida e aprazível para atender sobretudo os filhos de pais oriundos da zona rural, que precisavam da mão de obra da criança para o trabalho no dia a dia das fazendas. Outrossim, podemos supor, a partir dos dois primeiros títulos (“Cartas para leitura” e “Cartas para ecercício de leitura rápida”), que essas Cartas eram essencialmente aplicadas para o ensino inicial da leitura, mas também da leitura corrente, para seu treino e aplicação de exercícios.

Uma questão bem interessante é com relação à denominação “Cartas alphabeticas” que encontramos pela primeira vez em correspondência em 1874, remetendo um pedido de materiais escolares feito pelo Professor do município de Cavalcante¹⁷⁵ (GOIÁS, 1874, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 236). Sobre esse documento de 1874 que intitula as Cartas de alfabéticas, salientamos que ele enuncia uma designação que se tornou comum no período republicano, em Goiás. O nome “Cartas Alfabéticas” e também “Cartas de soletração” pode indicar a utilização do método alfabético e de soletração, ou apenas intitular uma obra cujo formato é o mesmo das tradicionais Cartas de ABC, nomeando esse antigo e usual impresso por seu método.

Tradicionalmente, por sua organização e disposição gráfica, as Cartas de ABC eram aplicadas para o ensino da leitura pelo método de soletração. No primeiro Mapa (Quadro 2), há resquícios da aplicação desse método, quando o professor classifica o estado de instrução do aluno como “Soletrando escrita”. Essa descrição foi comum nos Mapas das Turmas da província durante o período imperial, o que permite

¹⁷⁵ Atualmente, esse município recebe o mesmo nome; localiza-se na região Norte do estado de Goiás.

considerar que o método de soletração também marcou fortemente as práticas de ensino nas escolas de primeiras letras goianas do século XIX.

Ao olhar como um todo as listas de expediente escolar, notamos que especialmente as compras de Cartas de ABC em Goiás foram ampliadas durante a gestão do Presidente Francisco Januário da Gama Cerqueira, entre 1857 e 1860. No discurso dirigido à Assembleia Legislativa Provincial, Cerqueira (1858) expressa sua percepção de que os docentes ensinavam tal como aprenderam, por isso notifica que fez uma ação de compra de diferentes materiais de expediente escolar para serem distribuídos nas escolas goianas a fim de que fossem difundidas novas formas de ensino.

Contrapondo o referido relatório de Cerqueira (1858) com o ofício a ele enviado pelo Inspector Geral da Instrução Pública de Goiás, Felipe Antonio Cardoso de Santa Crus, em 20 de março de 1858, observamos que o presidente literalmente copiou e suprimiu alguns trechos da correspondência. Um dos apagamentos feitos por Cerqueira revela a situação do ensino de leitura naquele momento:

É limitadíssimo o ensino que se dá nas estas escolas a excepção de 4 em 6 d'elas, ensina-se apenas – a ler – escrever e faser as quatro principais operações de arithmetica e o que faria e tudo isso muito mal. Toda a educação religiosa consiste em faser é decorar materialmente um compendio minha S. Doutrina Christã. Ensinaõ leitura com adaptaçaõ das Cartas, do Novo Alphabeto Portuguez dividido por syllabas com os primeiros elementares da doutrina christã, d'o Methodo Facillimo para aprender a ler e d'o Cathecismo Historico de Fleury (CRUS, 20 de março de 1858, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123).

Além da dificuldade, relatada nesse pequeno registro, em ensinar leitura, escrita e aritmética na escola, podemos inferir algumas práticas dos professores. A primeira é a ênfase na memorização, própria dos saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem que circulavam naquele momento, que consideravam memória e treino como condições essenciais ao aprendizado.

A presença da educação religiosa também é algo que fica muito evidente no relatório de Cerqueira (1858) e no ofício do Inspetor, já que as leis e regulamentos de ensino determinavam ser o ensino da doutrina cristã obrigatório nas salas de aula. Tanto o Regulamento sobre a Instrução Pública goiana de 1835 quanto o de 1856, que antecederam esse relatório de Crus (20 de março de 1858), determinavam o ensino do Catecismo nas aulas, tornando-o leitura obrigatória para todos os alunos e seu conteúdo exigência nas provas de admissão ao magistério. Essas práticas

dialogavam com as recomendações destacadas na legislação educacional da Corte – a já citada Reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854) –, que enfatizava a leitura escolar baseada em textos religiosos.

O processo de ensino da leitura na escola goiana, como Crus (20 de março de 1858) destacou, se baseava na adaptação de três livros. O primeiro, *Novo Alfabeto Portuguez dividido por syllabas com os primeiros elementares da doutrina christã*¹⁷⁶, é uma publicação cujo título completo é *Novo Alfabeto Portuguez dividido por Syllabas com os primeiros elementos da Doutrina Christã e o Methodo de ouvir, e ajudar à missa*, lançado possivelmente em 1785¹⁷⁷.

Na obra há menção apenas ao local de publicação, Lisboa, e de impressão, a Oficina de Simão Thaddeo Ferreira, não nominando o autor. Na Biblioteca Nacional de Portugal há livros impressos nessa Oficina, publicados no mesmo período do *Novo Alfabeto Portuguez*. Numa análise comparativa, notamos que a disposição gráfica das folhas de rosto segue o padrão de o título vir em letras de imprensa maiúsculas, dando destaque a algumas palavras escritas em tamanho maior. Na sequência era registrado o nome do autor, o que não é mencionado no livro em questão. Como ele reúne textos que já circulavam em outros diferentes livros, como os Catecismos e Manuais de Doutrina Cristã, é provável que tenha sido pensado e copilado na Oficina de Simão Thaddeo, o que era comum acontecer em tipografias e no mercado livresco português (VITERBO, 1924; PEIXOTO, 1967; ANSELMO, 1981).

¹⁷⁶ Interessante notar a similaridade entre os títulos de algumas obras didáticas portuguesas destinadas ao aprendizado da leitura e escrita, no século XIX. Podemos citar a título de exemplificação: *Alfabeto portuguez ou novo methodo para aprender a ler, com muita facilidade e em mui pouco tempo tanto a letra redonda como a manuscrita*, de J. I. Roquete (1841); *Novo methodo para aprender a ler*, de José Ramos Paz (1852); *Nova Arte d'Escrita*, de Manuel José Satirio Salazar (publicado, provavelmente, em 1807, cf. Marques, 2014); *Methodo facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscrita no mais curto espaço e tempo possivel*, de Emilio Achilles Monteverde (1836). Além do título, muitas delas apresentam certa semelhança no conteúdo e na organização do método proposto. Sobre isso, cf. Boto, 2012.

¹⁷⁷ A única edição identificada desse livro foi encontrada digitalizada no site *Google Livros*. Não encontramos menção ao ano da sua primeira edição. Porém, por meio de análise comparativa à edição analisada por Arriada e Tambara (2012), datada de 1830, acreditamos que o exemplar de 1785 seja a primeira edição.

Figura 2

Folha de rosto do livro *Novo Alfabeto Portuguez dividido por Syllabas com os primeiros elementos da Doutrina Christã e o Methodo de ouvir, e ajudar à missa* (1785)

N O V O
À L F A B É T O
P O R T U G U E Z
D I V I D I D O
 P O R
S Y L L A B A S,
COM OS PRIMEIROS ELEMENTOS
DA DOCTRINA
C H R I S T ã,
E O M E T H O D O
DE OUVIR, E AJUDAR À MISSA



L I S B O A:
 NA OFFICINA DE SIMÃO THADDEO FERREIRA
 A N N O M. DCC. LXXXV.
 Com Licença da Real Meza Censoria.

Vende-se na loja do Livreiro José Gomes Martins, affima de S. Pedro de Alcantara.

Fonte: Site *Google Livros*.

Segundo Arriada e Tambara (2012), esse livro teve ampla circulação no Brasil. Seu conteúdo associava o ensino da leitura aos preceitos da doutrina cristã católica. Organizado em 168 páginas, consideramos que pode ser dividido em três seções.

A primeira seção (da página 3 à 9) apresenta o alfabeto completo e as vogais separadamente. Na sequência, há várias combinações silábicas, iniciando pelos encontros vocálicos (ai, ei, oi, au, eu, ou) e, seguindo a ordem alfabética, apresenta as sílabas na combinação vogal + consoante (ar, er, ir, or, ur etc.); consoante + vogal (ba, be, bi, bo, bu; ca, ce, ci, co, cu etc.); consoante + vogal + vogal (bai, bei, ...¹⁷⁸,

¹⁷⁸ Em vários livros do período que apresentam as combinações silábicas, o uso das reticências na exposição de uma família silábica substitui uma sílaba que não é usual na sequência que se apresenta. Nesse caso, seguindo a lógica, a sílaba seria “bii”, não pertencente aos padrões silábicos da língua portuguesa.

boi, bui etc.); consoante + vogal + consoante (bal, bel, bil, bol, bul etc.); consoante + consoante + vogal (bla, ble, bli, blo, blu etc.); e por fim as sílabas finalizadas em ão (bão, cão, dão, fão, gão etc.).

Na segunda seção (páginas 10 e 11) é exposta a escrita dos números, sua representação em algarismos arábicos e a seguir em numeral romano (Hum, 1, I / Dous, 2, II etc.).

A terceira seção (da página 11 à 168), voltada à educação religiosa, está dividida em sete subseções. Do final da página 11 até a 38 são apresentadas orações, os mandamentos da lei de Deus, os mandamentos da Igreja, explicações da oração dominical e de crenças da Igreja, como a ressurreição de Cristo etc. Da página 39 à 67, são publicados textos que objetivam inculcar os comportamentos adequados de um cristão no dia a dia e na missa. Na página 68 se inicia uma chamada recopilação da doutrina cristã, em que são transcritos, até a página 98, trechos no formato de perguntas e respostas, retomando ensinamentos sobre a criação, Deus, Jesus, e as crenças e rituais católicos, recorrentes nos Manuais de Doutrina Cristã. Da página 98 à 115, sob o título de “Maximas Tiradas da Sagrada Escritura”, há citações de passagens da Bíblia voltadas para ensinamentos de boas condutas na família e na sociedade. A cada citação identifica-se de qual livro, capítulo e versículo da Bíblia o trecho foi retirado. O ritual de reza do rosário com os mistérios gozosos, dolorosos, gloriosos¹⁷⁹ é publicado a partir da página 116 até a 141. Essa parte finaliza-se com a transcrição da Ladainha de Nossa Senhora. Entre as páginas 142 e 156 há uma subseção intitulada “Modo de ajudar à missa no uso da Igreja Romana”, em que encontramos trechos em latim com a fala do Sacerdote e as respostas dos cristãos durante alguns momentos da missa. Por fim, iniciando na página 157 e findando na 168, são copiados salmos e cânticos para acompanhar a comunhão aos enfermos ao findar a missa.

Interessante notar que no livro *Novo Alfabeto Portuguez...* não é mencionado o método para ensino da leitura, que, entretanto, fica subjacente ao modo como foram

¹⁷⁹ Na tradição católica o rosário é rezado de acordo com o dia da semana. Segue-se a tradição de meditação de mistérios (tradicionalmente, divididos em gozosos, dolorosos, gloriosos), que são episódios da vida de Jesus. No livro *Novo Alfabeto Portuguez dividido por Syllabas com os primeiros elementos da Doutrina Christã e o Methodo de ouvir, e ajudar à missa (1785)*, as orações e reflexões que compõem os mistérios gozosos são rezadas nas segundas, quintas-feiras, domingos do advento até a quaresma; os mistérios dolorosos são nas terças, sextas-feiras e domingos de quaresma; já os gloriosos, nas quartas-feiras, sábados e domingos de Páscoa até o advento.

apresentados as combinações silábicas e os textos. Até a página 19, todas as palavras são divididas em sílabas e separadas por uma vírgula:

A ve, Ma ri a, che a, de, gra ça, o Se nhor, he, com vos co, ben ta, so is [...]. (NOVO ALPHABETO..., 1785, p. 13).

Da página 20 em diante, os textos estão sem a divisão silábica e sem as vírgulas. Notamos, por essas características, que a obra segue uma concepção sintética do ensino de leitura a partir da aprendizagem das unidades menores para as maiores (letras, sílabas, palavras e, por último, os textos). Há uma influência marcante do método de soletração, sobretudo pela separação entre as palavras pela vírgula – lembrando que no método de soletração, geralmente, as sílabas e palavras vinham separadas com hífens. Como o método de ensino não estava explicitado, as técnicas para o uso do impresso ficavam a cargo do professor. Todavia, o que se supõe, pela disposição gráfica e organização das sequências silábicas, é o processo de silabação ou silábico ou, pelo menos, um procedimento que fuja à lógica da soletração convencional.

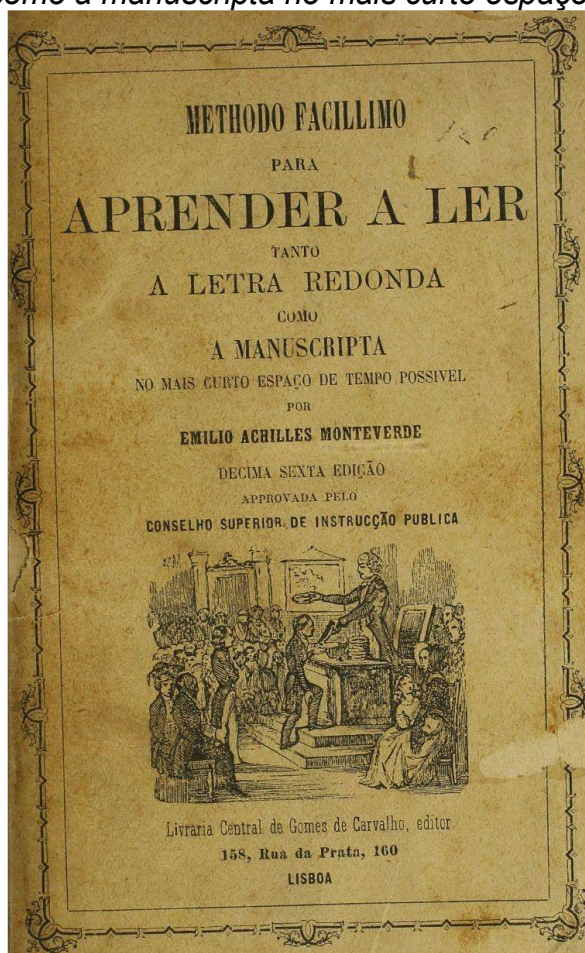
O segundo livro citado por Crus (20 de março de 1858) no ensino de leitura na escola goiana é o *Methodo Facillimo para aprender a ler*, cujo título completo é *Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo*¹⁸⁰, de autoria do escritor português, Emilio Achilles Monteverde.

Nas províncias brasileiras principalmente duas de suas obras destinadas ao ensino da leitura foram difundidas: o *Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo* e o *Manual encyclopedico para uso das escolas de instrucção primaria* (BOTO, 1997; CORRÊA, 2006). Ficou conhecido, no Brasil e em Portugal, sobretudo pela primeira publicação. No Brasil ela foi adotada oficialmente em várias províncias e na instrução primária portuguesa “foi a cartilha que maior alcance teve em Portugal no período compreendido entre 1850 e 1880” (BOTO, 1997, p. 554).

¹⁸⁰ A versão digitalizada dessa obra está disponível na Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, na Universidade de São Paulo, pelo link: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/266>>. Acesso em: 06 de maio de 2018. O livro tem dimensão de 17 x 12,5 cm e 159 páginas. Publicado em Lisboa, com Edição da Livraria Central de Gomes de Carvalho.

Figura 3

Folha de rosto da 16ª edição do livro *Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo* (18--)



Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, São Paulo.

Nessa obra o autor descreve nas primeiras páginas os métodos de organização de ensino (métodos individual, simultâneo e mútuo) e os métodos para o ensino da leitura (método antigo, novo método de soletração e método sem soletração¹⁸¹). Sem declarar filiação a um método específico, afirma que o mais conveniente e proveitoso

¹⁸¹ Segundo Monteverde o *método antigo* “consiste em conservar ás letras os seus nomes usuaes de: *á, bê, cê, dê, é, éfe, gé, [...]*, e nomeal-as todas sucessivamente antes de pronunciar a syllaba, a qual por conseguinte, n’este caso, tem tantos elementos quantas são as letras de que ella se compõe”; no *novo método de soletração* “as consoantes ou articulações pronuncião-se como se fossem seguidas de e mudo. B *be*, C *ce* ou *Ke*, D *de*, F *fe* [...]. Assim a palavra *fato*, ha de soletrar-se: *Fe a, fa, te o, to*”; já o *novo método sem soletração* consiste “1.º, em dar, como se viu, ás consoantes um nome semelhante ao valor que ellas têm na leitura: *be, ce ou ke, fe, etc.*; 2.º, em considerar as syllabas, e não as letras, como verdadeiros elementos da palavra. Partindo d’este principio, deve-se ler, por exemplo, a palavra *a mi go*, sem decompor as syllabas, esto é, sem nomear cada uma das letras per si, como succede pelo methodo antigo” (MONTEVERDE, 18--, p. 6-7).

é “um Professor hábil e zeloso dos seus deveres; o melhor methodo é aquelle que conduz mais longe com maior brevidade; finalmente, o melhor methodo é aquelle que fórma os melhores discipulos” (MONTEVERDE, 18--., p. 7).

Corrêa e Silva (2010) explicam que, no decorrer de sucessivas edições da cartilha, Monteverde fez revisões no livro, uma delas no título. Em 1859, ano de sua 7ª edição, o título era *Methodo Facillimo para aprender a ler no mais curto espaço de tempo possível tanto a letra redonda quanto a letra manuscripta*; já na 8ª edição, Monteverde passou a nomeá-lo de *Methodo Facillimo para aprender a ler e escrever no mais curto espaço de tempo possível tanto a letra redonda quanto a letra manuscripta*. A inclusão do verbo escrever no título fazia parte de um projeto pedagógico e editorial do autor, que abarcava a aprendizagem da escrita e da leitura num mesmo manual de ensino, já que naquele momento da história da educação portuguesa havia, geralmente, manuais distintos para ensinar a ler e escrever (BOTO, 1997). O que também se depreende é que para o autor se ensinava ao mesmo tempo leitura e escrita (BOTO, 1997; CORRÊA; SILVA, 2010).

Nesta tese foi consultada a 16ª edição, em que o título estava diferente dos citados anteriormente: *Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo*. Como se lê, houve a supressão do verbo escrever e uma alteração na posição da expressão “no mais curto espaço de tempo”. É bem provável, em consonância com os pesquisadores que estudaram esse livro, que tal adequação tenha acontecido em função do mercado editorial, que impunha campanhas e disputas acirradas entre os materiais que conseguissem ensinar a leitura e a escrita das letras de forma rápida. Boto (1997) advoga que pairava uma certa crença de que havia uma alquimia ou segredo para ensinar a ler rapidamente. Muitos autores, incluindo aí Monteverde, aproveitavam-se desse imaginário para vender seus trabalhos. Dizia-se, frequentemente, “que esta ou aquela cartilha em particular – que a cada momento se anunciava – ensinava com mais brevidade, de maneira mais fácil, sem cansar o aprendiz, por procurar ser atraente” (BOTO, 1997, p. 553).

No que refere à organização do livro, ele segue o padrão usual dos manuais de ensino de leitura e escrita, com a apresentação do conteúdo e dos exercícios de treino. A tendência dos métodos de marcha sintética é mantida pelo autor, iniciando pelo alfabeto em diferentes formatos (letra de imprensa maiúscula e minúscula; letra

itálica¹⁸² maiúscula e minúscula), dando ênfase à classificação das letras em vogais ou consoantes. O primeiro exercício é intitulado de “Sons e articulações, ou vogaes e consoantes” (página 12), opondo-se às atividades dos métodos antigos ou novo de soletração, classificados por Monteverde no início da obra. Na sequência (página 13) é apresentado um quadro com o alfabeto grafado em letra de imprensa e manuscrita, nos formatos maiúsculo e minúsculo. As famílias silábicas vêm posteriormente, nas páginas 14 e 15, seguindo a ordem alfabética (ba, ca, çã, da, fa, ga, gua, ha, ja, ka, la, ma, na, pa, qua, ra, sa, ta, va, xa, za). Essa lição é acompanhada de exercícios com uma coletânea de palavras contendo as sílabas aprendidas nas páginas anteriores. O autor explica que o objetivo é que “os principiantes possuam, logo á primeira lição, conhecer o uso ou a aplicação das mesmas syllabas” (MONTEVERDE, 18-- , p. 16). Nessa mesma página, na primeira nota de rodapé, ficam subjacentes as técnicas que serão empregadas pelo professor para ensinar os alunos a lerem:

Tendo algumas syllabas diversos sons, como se vê, por exemplo nas palavras Beca, Beco, Arabe, etc., em que be se pronuncia de tres diferentes maneiras, convirá recomendar aos principiantes que, quando soletrarem, dêem logo a cada um d’ellas o som que lhe é proprio, por isso que toda a syllaba de qualquer palavra, pronunciada isoladamente, deve ter o mesmo valor, a mesma pronunciação que tem na palavra pronunciada por inteiro (MONTEVERDE, 18-- , p. 16).

O que vemos nesse trecho são as características do que Monteverde intitulou de método sem soletração, ou seja, no ensino da leitura não se aplicaria a soletração convencional de letras e, sim, a decomposição da palavra em sílabas, evidenciando o valor sonoro da sílaba no contexto da palavra em questão. Em vista disso, o cerne do processo seria o aprendizado das sílabas: das sílabas para a palavra, da palavra para as sílabas. Nesse sentido, segue-se até a página 37, primeiro apresentando as sílabas canônicas e depois as não canônicas. Cada sílaba vem acompanhada de uma palavra (separada em sílabas), que contém, na sua composição, a sílaba em estudo. Ao apresentar algumas palavras que o autor julga serem desconhecidas, ele lança mão de notas de rodapé, indicando o seu significado por meio de frases curtas.

Na página 38 são identificados os sinais de pontuação e outros sinais de que nos servirmos ao escrever. Em sequência, da página 39 à 49, há um bloco de exercícios de leitura contendo regras de leitura e pequenos textos com uma conotação marcadamente moralista e religiosa.

¹⁸² Monteverde (18-- , p. 11) nomeia a letra de imprensa com formatação inclinada de itálica.

O resumo da Doutrina Cristã está publicado entre as páginas 49 e 75, numa extensão bastante considerável, se comparada com as demais seções da obra. Entre os conteúdos dessa seção, encontramos as orações da tradição católica, os artigos da fé, os mandamentos da igreja, os pecados capitais e as virtudes contrárias a esses pecados, as obras da misericórdia, os sacramentos da igreja, as virtudes teológicas, além de textos que tratam de orientações de moral e bons costumes, com regras quanto às paixões, prazeres, gula, pudor, ociosidade, instrução, egoísmo, docilidade, orgulho, civilidade, felicidade, moral, consciência, virtude e vício.

Na sequência, Monteverde (18--) expõe as Regras de Escrita. Entendida como “a arte de representar os sons da voz por meio de signaes chamados letras” (MONTEVERDE, 18--, p. 76), a escrita é pensada como uma técnica padronizada por meio de recomendações que vão desde a posição do corpo ao traçado da letra. No ensino inicial da escrita não se falava na composição autoral do aprendente, e sim, no domínio da cópia e da arte de bem traçar as letras, a caligrafia. Segundo Monteverde (18--), esse ensino principiava pelo desenho de riscos e ligações entre eles, passando para o traçado de letras mais simples e depois as mais difíceis.

Na obra foram enfatizados três tipos de letras manuscritas, “o bastardo, que é letra mais cheia; bastardinho, ou letra media entre o bastardo e o cursivo, sendo esta ultima a mais pequena de todas” (MONTEVERDE, 18--, p. 76):

Figura 4

Páginas 86, 87 e 88 do *Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo* (18--)



Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, São Paulo.

Como notamos, a diferenciação entre os tipos de letras ensinadas dava-se, sobretudo, pelo seus formatos e tamanhos, o que dialoga com as recomendações do ensino em Portugal no período em que a obra de Monteverde foi pensada e escrita (BOTO, 1997). O ensino da escrita no *Methodo Facillimo* tem a sua extensão entre a página 72 e 91, com 33 lições que também veiculam textos de cunho religioso.

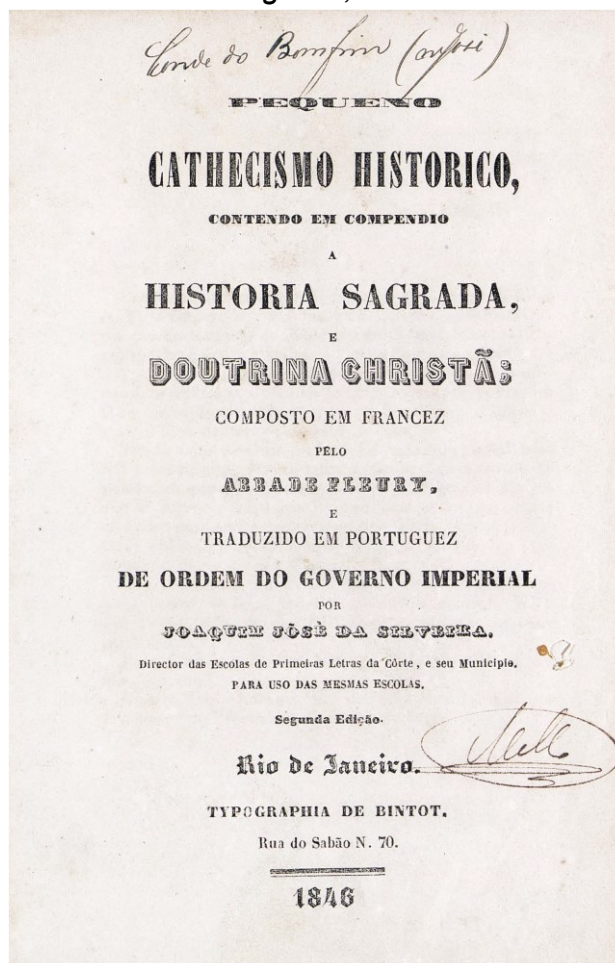
Daí por diante, entre as páginas 92 e 158, conforme Corrêa e Silva (2010) analisam, agrupam-se lições com textos diversificados quanto ao gênero, extensão e temas, que cumprem a finalidade de não apenas aperfeiçoar as práticas de leitura e escrita, “mas, também, transmitir um conjunto de conhecimentos (históricos, matemáticos, geográficos) e preceitos (morais, religiosos) que naquele momento eram percebidos como indispensáveis para a formação das crianças” (CORRÊA; SILVA, 2010, p. 23).

Retomando o citado relatório do Inspector Geral da Instrução Pública de Goiás, Felipe Antonio Cardoso de Santa Cruz, em 1858, além dos livros *Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo* (MONTEVERDE, 18--) e do *Novo Alfabeto Portuguez dividido por Syllabas*

com os primeiros elementos da Doutrina Christa e o Methodo de ouvir, e ajudar à missa (1785), também se ensinava leitura nas escolas goianas utilizando o *Cathecismo Historico de Fleury*.

Figura 5

Folha de rosto da 2ª edição do *Pequeno Cathecismo Historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã* (1846)



Fonte: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados.

Esse livro tem como título completo *Pequeno Cathecismo Historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã*, sendo amplamente conhecido e citado apenas como *Catecismo Histórico de Fleury*¹⁸³. Escrito em francês em 1619 pelo Abade Claude Fleury, e traduzido para o português brasileiro pelo Diretor das Escolas Públicas do Município da Corte, Joaquim José da Silveira, para uso nas

¹⁸³ A versão digitalizada dessa obra está disponível na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/22562>>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

mesmas escolas, esse livro, de acordo com Tambara (2005) e Galvão (2009), foi difundido em todo o país como texto de leitura nas salas de aula. Em 1854, o Conselho Diretor do Município da Corte oficializou o Catecismo de Fleury como manual escolar adotado nas escolas públicas da Corte (TAMBARA, 2002).

“As primeiras edições traduzidas para o português são de 1820”, sendo que o Catecismo de Fleury estava entre “os livros escolares mais vendidos no final do século XIX, em plena fase republicana” (BITTENCOURT, 1993, p. 201). A 2ª edição, publicada no Rio de Janeiro em 1846, foi identificada na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados e, segundo informações constantes na folha de rosto, foi traduzida em português por ordem do governo imperial.

O livro está organizado em duas partes. Na primeira, com 29 lições, é tratada a história sagrada retomando algumas narrativas da Bíblia, iniciando pelo Velho Testamento com a criação do universo, e, posteriormente, tratando do Novo Testamento, passando pelo nascimento, morte de Jesus e a fundação da Igreja. A segunda parte, também com 29 lições, contém a doutrina cristã.

Na primeira parte, as lições incluem um pequeno resumo das narrativas bíblicas e, na sequência, em forma de perguntas e respostas curtas, são apresentadas questões relativas aos valores e normas da igreja, bem como condutas típicas do bom homem civilizado e cristão. A segunda parte segue essa mesma organização, tratando os textos iniciais de aspectos da doutrina cristã, tais como os mandamentos da igreja, os sacramentos, as orações católicas etc.

A apresentação típica de perguntas e respostas remete ao método de catequização, que, ao ser transposto para o ensino de primeiras letras, induz o aluno a decorar com maior facilidade os ensinamentos da tradição cristã e católica. Nessa perspectiva, Orlando (2013) explica que o *Catecismo Histórico de Fleury* segue o padrão de forma e discurso dos Catecismos publicados no século XVII, principalmente os difundidos pós-reforma protestante.

Os Catecismos e os chamados Compêndios de Doutrina Cristã, na história da educação brasileira, foram utilizados, segundo Tambara (2003, 2005), como material para o ensino da leitura em várias províncias. Em contrapartida, Frade (2010) argumenta que, numa análise dos mapas de turma do século XVIII em Minas Gerais, é possível notar que esses impressos não foram empregados para ensinar a ler e escrever, e, sim, como um dos conteúdos das aulas, possivelmente transmitidos pelo professor de forma oral.

No caso de Goiás, em relatório, Crus (20 de março de 1858) afirma que o *Catecismo Histórico de Fleury* era adaptado para o ensino de leitura. Essa adaptação pode conotar diferentes usos, entretanto o que fica evidente é que o livro em questão era empregado para o ensino inicial da leitura, vinculando o processo de aprendizagem a uma introjeção doutrinária católica. Isso ratifica os dispositivos legais aprovados na província entre 1835 e 1886, já discutidos na seção 2 desta tese, que indicavam a educação religiosa nas práticas escolares.

Ao verificarmos, conforme abordado por Crus (20 de março de 1858), que se ensinava leitura por adaptação dos três livros analisados anteriormente, compreendemos que um dos métodos predominantes no período foi o sintético de silabação, com forte influência ainda das técnicas do método de soletração. A organização de ensino, como já anunciado na análise dos Relatórios de Presidente de Província, mantinha-se no método individual. Características desse método são também identificadas nas obras anteriormente analisadas, que, ao trazerem o típico exercício de perguntas e respostas, “parecem sugerir a utilização, nas escolas, do método individual de ensino, em uma sociedade ainda predominantemente oral” (GALVÃO, 2009, p. 114).

Ainda sobre o processo de ensino de leitura, outro impresso referenciado no período, solicitado a partir dos anos de 1870, foi o *Expositor Portuguez*, cujo título completo é *O expositor portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna* (MIDOSI, 1831), sendo destinado à instrução primária de Portugal e escrito por Luiz Francisco Midosi (1796-1877). Como veremos com maiores detalhes na próxima seção, essa obra foi mencionada em Goiás, pela primeira vez, na listagem do Relatório do Professor goiano Feliciano Primo Jardim (1855), a respeito da sua experiência na Corte com os métodos Castilho e simultâneo. De antemão, faz-necessário aludir ao fato de que a expressão “Expositor Portuguez” também compõe o título da obra de Joaquim Maria de Lacerda: *Novo expositor portuguez ou methodo facil para aprender a ler*¹⁸⁴. Considerando que a adjetivação “novo”, empregada antes

¹⁸⁴ Tivemos acesso à nona edição dessa obra (melhorada e aumentada). No livro não consta o ano da edição. Na capa havia o título da obra *Novo Expositor Portuguez ou Methodo Facil para aprender a ler o Portuguez tanto a letra impressa como a manuscripta composto para uso das escolas brazileiras*, por J. M. Lacerda, informando também que a publicação era advinda da Livraria Garnier. A obra apresenta dimensão de 17,5 x 11 cm, com 180 páginas. Antes de apresentar as lições, Lacerda faz uma advertência ao leitor: “o NOVO EXPOSITOR PORTUGUEZ é uma obra inteiramente nova e diferente do Expositor Portuguez de Midosi. Divide-se em tres partes principaes: o **Syllabario**, o **Primeiro livro de leitura**, e **Pequenos**

da expressão “Expositor Portuguez” diferenciaria esses dois livros e que isso, de certa forma, poderia se refletir nos pedidos feitos, e também em consonância aos estudos da história do livro e da leitura no Brasil oitocentista (VOJNIAK, 2014; GONTIJO; GOMES, 2013), consideramos que o livro que circulou em Goiás foi a publicação de Midosi (1831).

O *Expositor Portuguez* se destinava à alfabetização de crianças com técnicas de soletração, “pois os exercícios partem do elemento letra, avançam para a silabação sem sentido, depois introduzem palavras com sentido e finalmente pequenos textos” (VOJNIAK, 2014, p. 230). Midosi (1831) apresenta as palavras, separadas por sílabas, tendo, inclusive, uma parte de sua obra destinada aos ensinamentos de Moral e Doutrina Cristã, o que remonta a uma das características dos impressos que circularam em Goiás, os quais continham um viés altamente religioso.

As menções encontradas ao *Expositor Portuguez* no período entre 1835 e 1886 ocorreram na década de 50, como explicitaremos na próxima seção e, depois, apenas em 1875 em três documentos, todos localizados no mesmo livro (GOIÁS, 1873-1877, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575). Uma dessas fontes destaca-se, uma vez que faz referência ao fornecimento dessa obra, juntamente com outros materiais, à Professora da classe de primeiras letras do sexo feminino da cidade de Palmas¹⁸⁵, D. Theodora Serra. O mesmo pedido seria remetido a outros professores da província, o que nos leva a crer que este livro circulou pelas classes da instrução primária goiana. Insta esclarecer que o documento não especifica quais outros professores receberiam a obra, deixando também dúvidas quanto ao envio. Durante o Império, nos relatórios analisados por Vojniak (2014), o autor elucida que a obra de Midosi (1831) também conhecida como a *Cartilha de Midosi* foi uma das mais citadas como sendo utilizada por várias escolas de primeiras letras do Município da Corte.

Outros impressos citados nas listagens de expediente escolar e que são destinados ao ensino de leitura foram: *Bacadafá ou Methodo de Leitura Abreviada*, de Antonio Pinheiro de Aguiar (ASSIS, 17 de janeiro de 1872, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529) e o *Methodo facil para aprender a ler*

tratados” (LACERDA, s.d., p. III, grifos do autor). Consideramos que a questão apresentada por Lacerda demonstra que, para se referir ao seu livro, era comum o uso da adjetivação “novo”, o que também demarca a diferença entre sua obra e a de Midosi.

¹⁸⁵ Palmas era um município, naquele momento, localizado ao Norte da província de Goiás. Após a emancipação do Estado do Tocantins, em 1988, Palmas tornou-se a sua capital.

em 15 lições, de Victor Renault (THESOURARIA DA FASENDA DA PROVINCIA DE GOYAS, 3 de setembro de 1874, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575).

Ambos os livros tinham como mote a alfabetização em um curto espaço de tempo. O primeiro impresso, intitulado com o nome de seu método, Bacadafá, sobre o qual trataremos com maiores detalhes na seção 5 deste trabalho, foi uma produção brasileira do século XIX, destinada tanto à alfabetização de crianças, quanto de jovens e adultos (PINHEIRO DE AGUIAR, 1871). Escrito por um professor natural da Província de Minas Gerais e que atuou na Corte Imperial, Antonio Pinheiro de Aguiar, o método consistia em 20 lições para o ensino da leitura e da escrita. A partir dos nomes de quatro índios, que formavam uma família brasileira (Bacadafá, Gajalamá, Naparasá, Tavaxazá) e com auxílio de historietas, o aprendizado da leitura e da escrita vai se consolidando em práticas que variam entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização (SCHUELER, 2005). Embora o autor se opusesse ao tradicional método de soletração, o que por si já denotaria uma inovação em sua proposta metodológica, Schueler (2005) demonstra que a originalidade da proposta de Aguiar consistia no “suposto *caráter nacional*” que o livro continha. Utilizando símbolos e representações nacionais, conforme a autora alude, o método Bacadafá formava uma ideia de nacionalidade no alunado, de modo que há “referência ao uso do método para o ensino de uma **história** e de uma **geografia nacionais**” (SCHUELER, 2005, p. 183, grifos da autora).

O segundo impresso, sob a denominação de *Methodo facil para aprender a ler em 15 lições*, foi escrito por Pierre Victor Renault e mencionado apenas uma vez, em 1874, sendo fornecidas duas dúzias dele para o expediente da escola do sexo masculino da cidade de Porto Imperial¹⁸⁶. No documento, fica evidenciado que o professor da escola fez o pedido desse livro juntamente com a solicitação de Cartilhas e Traslados, sem especificação dos títulos (THESOURARIA DA FASENDA DA PROVINCIA DE GOYAS, 3 de setembro de 1874, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575).

Mauraux (2000) informa que Renault nasceu na França, chegando ao Brasil em 1832. Com formação em Engenharia Civil, publicou livros, especialmente, ligados à

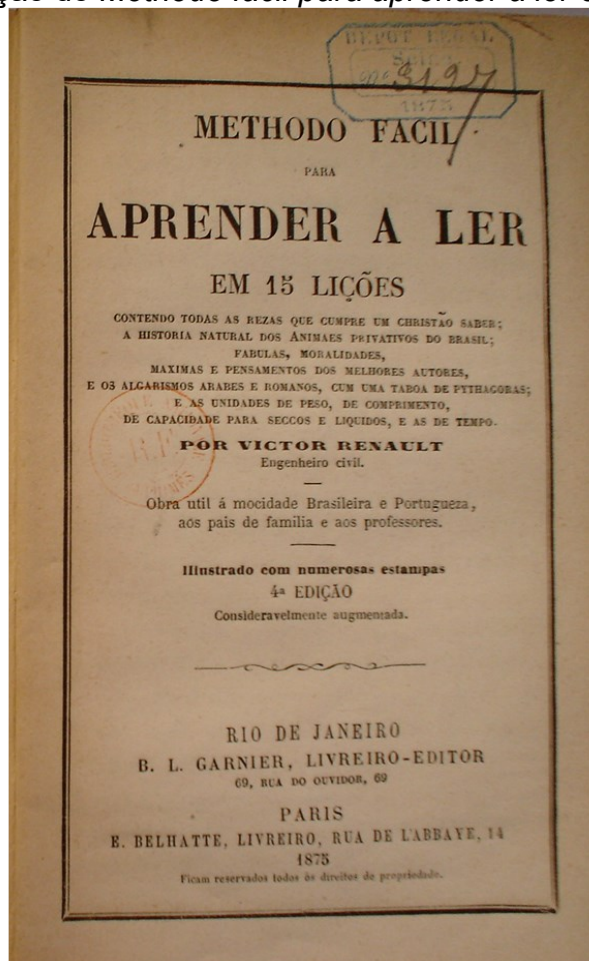
¹⁸⁶ Porto Imperial era um município, naquele momento, localizado ao Norte da província de Goiás. Após a proclamação da República, recebeu o nome de Porto Nacional, hoje localizado no estado do Tocantins.

área da Aritmética. Atuou na mineração e como professor, abrindo um Colégio em Barbacena, Minas Gerais e, “julgando insuficientes certos manuais disponíveis no mercado”, iniciou a trajetória de escritor de manuais escolares para ensinar seus alunos (MAURAUX, 2000, p. 42). Costa (2010), em sua pesquisa no Catálogo Geral da Biblioteca Nacional de França, explicita que encontrou cinco publicações de autoria de Renault, sendo uma delas o *Methodo facil para aprender a ler em 15 lições*, atribuindo-lhe a primeira edição em 1867.

No Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, conseguimos ter acesso a uma cópia incompleta da 4ª edição desse livro, datada de 1875¹⁸⁷.

Figura 6

Folha de rosto da 4ª edição do *Methodo facil para aprender a ler em 15 lições* (1875)



Fonte: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁸⁷ A versão digitalizada de fragmentos dessa obra está disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100353>>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

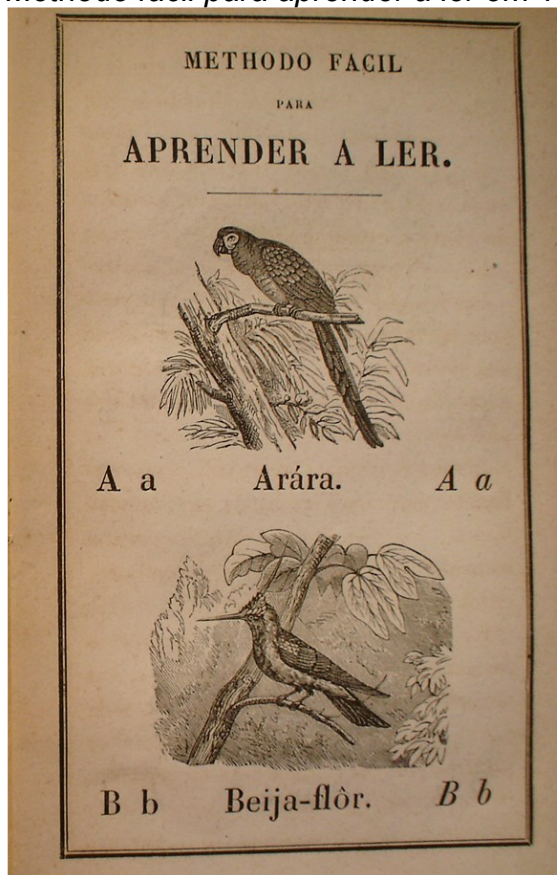
Na capa, logo abaixo do título, informa-se que a obra contém as rezas cristãs, a história natural dos animais do Brasil, fábulas, moralidades, máximas e pensamentos de autores, os algarismos árabes e romanos, uma tábua de Pitágoras, além das unidades de peso, comprimento, capacidade e tempo. Portanto, o livro de Renault (1875), além do objetivo de ensinar a ler, copilava outros conhecimentos de disciplinas escolares presentes no currículo das escolas brasileiras do século XIX (BITTENCOURT, 2008). Dentre esses conhecimentos, um destaque que gostaríamos de fazer é para as rezas cristãs, para os ensinamentos de moralidade e os conteúdos de matemática, saberes que constituíam as matérias ensinadas nas classes goianas de ensino primário nos anos de 1870-80, conforme exaravam os Regulamentos da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás em vigência no período (GOIÁS, 1869, 1884, 1886a). Logo, o envio do livro *Methodo facil para aprender a ler em 15 lições* para a escola de Porto Imperial obviamente se justificou devido à amplitude da obra, que estava em sintonia com a legislação do período e com os ideários que circulavam sobre os métodos utilizados para a criança aprender a ler.

O livro de Renault (1875) tem uma introdução na qual o autor aponta algumas concepções do método:

Para a utilidade da mocidade brasileira, e para facilitar o conhecimento da leitura, apresenta-se aos pais de familia o seguinte systema, adoptado em França ha já muitos annos, e cujos resultados têm sido imensos, por ter dispensado as inuteis e enfadonhas cartas do b, a, ba, fazendo passar os meninos a soletrar, immediatamente que conhecerem as lettras; em 15 lições póde um menino saber ler (RENAULT, 1875, p. v).

Por esse excerto e pelo desenrolar do discurso construído pelo autor, notamos que o método utilizado é o de soletração, com o diferencial da supressão das Cartas de ABC, o que indica que Renault utiliza um método tradicional, creditando-lhe um tom de modernidade. O escritor ainda demonstra a utilização de figuras que ilustram a letra estudada, conferindo a essa questão um aspecto autoral.

Figura 7
 Página vii do *Methodo facil para aprender a ler em 15 lições* (1875)



Fonte: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

As imagens – animais ou plantas ou objetos –, como o autor salienta, são típicas do Brasil, utilizadas para “excitar a imaginação viva das crianças” (RENAULT, 1875, p. v). A utilização de imagens acompanhando as letras do alfabeto já era algo bem comum nos impressos que circulavam no Brasil no século XIX, conforme Vojniak (2014) esclarece. Porém, em Victor Renault, observamos que a diferença está na associação entre a letra e uma imagem típica do contexto brasileiro, diferenciando seu impresso de outros que circulavam no país.

Como a obra a que tivemos acesso estava incompleta, não conseguimos fazer um detalhamento das suas 15 lições, todavia, sobre algumas não acessíveis, há informação do autor, na introdução, de que, “entre os assumptos que os meninos devem logo soletrar [...], escolheu-se as rezas que são indispensaveis ao chistão conhecer, proporcionando assim dous imensos resultados n’um só estudo” (RENAULT, 1875, p. v).

A circulação das obras de Antonio Pinheiro de Aguiar e de Victor Renault pode ser considerada uma das propostas da província goiana em responder aos anseios das famílias e da demanda da sociedade. Primitivo Moacyr (1940) explicita, por meio da coletânea de documentos da província de Goiás no período imperial, que entre os motivos de os pais não cumprirem com a obrigatoriedade escolar estava o fato de os professores usarem métodos enfadonhos, que não garantiam o aprendizado eficaz à mocidade goiana. Além disso, os relatórios de Presidente de Província da Goiás referentes o período histórico desta tese, enfatizaram essa questão, demonstrando que ao longo do século XIX houve várias tentativas do governo em difundir novas propostas que atendessem aos anseios da população, aliando um aprendizado eficiente e um curto espaço de tempo.

Essa fusão entre qualidade e tempo de aplicação de um método para o ensino de leitura e escrita permitia que a criança concluísse os estudos elementares mais rapidamente de forma a estar disponível para ajudar os pais nas lidas da casa e do trabalho. Canezin e Loureiro (1994) ratificam que as famílias nesse período não valorizavam a escola devido ao longo tempo demandado para a aprendizagem, o que se podia atribuir especialmente à falta de professores qualificados para aplicação de métodos de ensino eficazes.

Há que se destacar que, durante o Império, as legislações educacionais em Goiás enfatizaram a necessidade de a escola responder às aspirações de uma educação prática, que aliasse o ensino das noções rudimentares da leitura, da escrita, e da educação religiosa com a instrução de técnicas que auxiliassem os alunos no seu cotidiano, civilizando-os pelas normas cristãs e educando-os para o trabalho. Às meninas, ensinavam-se trabalhos de agulhas e outras prendas domésticas; para os meninos, houve iniciativas de abertura, nos anos de 1860, de oficinas para ensino de uma profissão, como, por exemplo, ferreiro, sapateiro, carapina, marceneiro, alfaiate, seleiro etc. (PRIMITIVO MOACYR, 1940). Essas oficinas geralmente foram pensadas para atender os órfãos indigentes, abandonados, ou as crianças cujas famílias, pela extrema pobreza, não conseguiam alimentá-las e educá-las¹⁸⁸. Ademais, se cultivava

¹⁸⁸ “Em Goiás, Fonseca (1986) registra que, durante o Império, a única tentativa para se instalar uma instituição de ensino profissional refere-se a uma autorização para que o Presidente da Província criasse na capital um estabelecimento desta natureza. Caso viesse a funcionar, a instituição receberia o nome de Instituto Imperial de Educandos Artífices. Essa tentativa, porém, não chegou a se concretizar, devido à falta de condições da província para mantê-la. Ademais, a inexistência de uma indústria manufatureira na região dispensava este

a tradição de o menino ter a mesma profissão do pai e por isso o aprendizado para o trabalho ocorria em casa. Valdez (2003), em sua pesquisa sobre a história da infância entre os séculos XVIII e XIX, explica que Goiás não se diferenciava das outras províncias brasileiras, e as crianças goianas eram “vistas como pequenos adultos. Delas era exigido comportamento de gente grande, eram vestidas como adultos, casavam-se cedo, trabalhavam precocemente etc.” (VALDEZ, 2003, p. 12).

Retomando a linha de exposição deste capítulo sobre os livros de primeiras letras utilizados em Goiás, nas documentações inventariadas, encontramos, entre 1835 e 1886, apenas a menção a um livro designado de “livro de leitura manuscrita”, nomeado nas listagens de expediente escolar como *Curso graduado de letra manuscrita*, cujo título completo é *Curso graduado de letra manuscrita em 21 lições composto para o uso da mocidade brasileira*¹⁸⁹. Segundo Batista (2002), ele foi publicado em 1872 e na sua capa não consta autoria, apenas a indicação da publicação, que ocorreu pelo “B. Garnier, livreiro-editor”. Na província de Goiás, essa obra foi indicada apenas duas vezes (SERRA, 1873, DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás, vol. 1; BRANDÃO, 6 de abril de 1875, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575). Apesar disso, ela circulou com maior vigorosidade nas escolas primárias goianas durante a República, conforme constatamos na consulta às documentações do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

Os livros de leitura manuscrita, ou paleógrafos, de acordo com Bertoletti (2017), “destinavam-se ao ensino da leitura, e não da escrita, e cumpriram uma espécie de transição entre os escassos materiais para ensino da leitura, elaborados pelos próprios professores, e os livros de leitura mais sofisticados [...]” (BERTOLETTI, 2017, p. 79). Sobre a organização do livro *Curso graduado de letra manuscrita*, sabemos a partir dos estudos de Batista (2002), que ele está dividido em duas partes: a primeira com tabelas do alfabeto em diferentes formatos de letras; a segunda, com textos do próprio autor, abordando “uma seleção de temas cuja ênfase recai sobre a história política e literária brasileira, seus personagens e acontecimentos” (BATISTA, 2002, s.p.).

tipo de empreendimento” (SÁ *et al.*, 2015, p. 9663). Para maiores informações, cf. Fonseca, 1986.

¹⁸⁹ Não conseguimos ter acesso a essa obra durante o período de escrita desta tese. As informações aqui apresentadas sobre esse livro foram extraídas dos estudos de Batista (2002) e Batista e Galvão (2009).

Batista (2009) ao analisar essa obra, aponta que ela parece ser a primeira “que se baseia numa retórica pedagógica, que simula uma exposição oral a grupo de crianças, e não nos procedimentos retóricos tradicionais” (BATISTA, 2009, p. 162). Essa nova retórica, segundo o autor, se concretiza por uma interlocução direta entre o escritor e as crianças, que utiliza expressões que chamam a atenção do leitor, entusiasmando-o pela leitura e aprendizagem.

Nas listas de expediente escolar ainda encontramos menção a materiais de leitura destinados aos professores, cuja função foi disseminar aspectos do ensino de leitura e dos métodos de ensino, subsidiando as práticas nas escolas goianas. Esses impressos foram comprados a partir dos anos de 1870, momento em que houve na província uma difusão de novas propostas metodológicas para alfabetizar crianças. Mortatti (2000) evidencia que as “tematizações sobre alfabetização”¹⁹⁰ estão presentes em livros teóricos, prefácios e nas instruções de cartilhas e/ou livros de leitura etc., de modo que nesses impressos os professores tiveram acesso a conteúdos que teorizavam e orientavam os modos de ensinar e de aprender leitura. Goiás não foi um produtor das tematizações, mas consumidor desses impressos, advindos de províncias vizinhas ou de experiências bem-sucedidas no Brasil. Araújo e Silva (1975) complementa que, durante o Império, Goiás buscou, notadamente em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, algumas orientações, legislações e práticas educacionais que pudessem contribuir para a melhoria da educação goiana.

Na seção anterior destacamos alguns feitos de presidentes que destinaram recursos para a compra desses impressos dirigidos à formação dos professores, e que tratavam sobre os métodos de ensino. Como vimos, circulou no século XIX a ideia de que o atraso educacional em Goiás se devia à falta de uma Escola Normal e também de livros e tratados que orientassem os professores a como manejar os novos métodos ou tendências pedagógicas.

¹⁹⁰ Termo utilizado em referência ao trabalho de Mortatti (2000). Essa autora propõe uma história dos métodos de alfabetização em São Paulo a partir de uma análise dos documentos, enfatizando seu conteúdo, finalidade e forma de veiculação, no que denomina de tematizações, normatizações e concretizações: “a) tematizações – contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura; b) normatizações – contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e c) concretizações – contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas” (MORTATTI, 2000, p. 29).

Nas listas de expediente escolar foram mencionados dois livros cuja finalidade era orientar o professor sobre os métodos de ensino, assim intitulados: “Methodos de Leitura” e “Manual do Professor Primario”.

Um dos documentos que encontramos faz menção a uma obra com o título “Methodos de Leitura” e manda distribuir 499 cópias dele nas escolas de instrução primária da província (ASSIS, 17 de janeiro de 1872, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529). Entretanto, por ter um título tão abrangente e comum, além de, principalmente, no documento não constar nome do autor, não conseguimos identificá-lo e, assim, não o localizamos.

O segundo impresso, no ofício expedido pela Tesouraria Provincial de Goiás consta que foi enviado apenas um volume da obra para uma escola de Vila das Flores (BRANDÃO, 26 de março de 1877, p. 98, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575). Acerca do referido *Manual do Professor Primário*, Bastos (1999) faz citação em seu texto:

VILLELA, quando analisa a “Prática cotidiana na Escola Normal: o projeto e sua realização”, assinala que o Presidente da Província – Paulino Soares de Souza, “manda distribuir para os alunos da Escola Normal e para todos os professores da Província o **Manual do Professor Primário** escrito por um francês. Pretendia, assim, difundir o método lancasteriano e também os ensinamentos morais que continha esta obra.” A autora não cita o autor e nem aprofunda a temática relativa aos conteúdos da formação de professores na primeira Escola Normal do Brasil [...] (BASTOS, 1999, p. 242, grifos nossos).

O texto a que Bastos (1999) faz referência é parte do Capítulo 3 da Dissertação de Mestrado de Villela (1990). Percorrendo a possível rota realizada por esta autora ao assinalar a menção sobre a distribuição do *Manual do Professor Primário* feita pelo Presidente da Província do Rio de Janeiro Paulino Soares de Souza, não identificamos nos Relatórios expedidos por esse Presidente, publicados entre 1836 a 1840¹⁹¹, nenhuma alusão ao título desse livro. Com esse mesmo título, Theobaldo Miranda Santos publicou uma obra de sua autoria em 1948 (ALMEIDA FILHO, 2008). Consultando duas edições desse livro (SANTOS, 1954; 1958), não há nota ou referência a algum impresso sob a mesma denominação. Portanto, tal como Bastos (1999) apontou, ainda permanece, para nós, desconhecido o autor e a temática

¹⁹¹ Disponível em: <<http://ddsnex.crl.edu/titles/184#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=532%2C111%2C3143%2C2217>>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

completa do *Manual do Professor Primário* que circulou no período imperial. O que fica assinalado pela citação acima é que esse Manual foi baseado no método Lancaster e continha ensinamentos morais. Tal como explicitamos na seção anterior, tal método não foi propagado em Goiás devido aos altos custos dos materiais que sua prática impunha.

No que concerne aos impressos destinados especificamente ao ensino da escrita, nas listas encontradas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás era comum os professores solicitarem os Traslados ou Exemplares para a escrita. Tomando como referência essas listagens e os dados das pesquisas de Batista e Galvão (2009) e Frade (2010), podemos dizer que os Traslados são impressos publicados em folhas soltas ou folhetos grampeados, com modelos para a escrita, cujo objetivo era ensinar o traçado das letras para as crianças. Trindade (2001), a partir das obras portuguesas *Diretorio para os senhores professores das escólas primarias pelo Metodo Portuguez*, de António Feliciano de Castilho¹⁹² (1854), e *Metodologia Especial: a língua e a literatura portuguesa na educação primária*, de Bernardino da Fonseca Lage¹⁹³ (1924), explicita que os Traslados “eram modelos que continham as lições de escrita a serem copiados pelos/as alunos/as em papel transparente. A cópia se dava calcando e cobrindo com o lápis o modelo que aparecia no papel transparente” (TRINDADE, 2001, p. 314).

Frade (2010), discutindo sobre esses materiais, alerta que há dúvidas se eles eram ou não trabalhados no ensino inicial da escrita, “uma vez que o ensino simultâneo dos princípios da leitura e da escrita começa a aparecer como discurso pedagógico e em manuais e livros produzidos no final do século XIX, principalmente nos de Felisberto de Carvalho” (FRADE, 2010, p. 271). Importante ainda ressaltar sobre a terminologia “traslado” que ela pode designar tanto um impresso com as características apresentadas anteriormente, quanto uma prática de ensino de escrita

¹⁹² Autor do método português de leitura repentina, também nominado de método Castilho, António Feliciano de Castilho foi educador e poeta português. Sobre ele, trataremos com maiores detalhes na seção 4 desta tese. Acerca do livro *Diretorio para os senhores professores das escólas primarias pelo Metodo Portuguez*, citado por Trindade (2001), encontramos uma versão digitalizada no repositório *Google Livros* (CASTILHO, 1854). O referido livro tem 60 páginas e foi publicado pela Imprensa da Universidade de Coimbra em 1854. Trata-se de uma espécie de Manual para aplicação do método português criado por Castilho.

¹⁹³ “Bernardino Lage diplomou-se na Escola Normal de Lisboa, na viragem do século XIX para o século XX. Em 1911 era professor na Escola Normal de Coimbra. Exerceu igualmente atividade docente em Angola” (SILVA, 2013, p. 244-245).

que se distinguia como um exercício de cópia em que o aluno cobria as letras desenhadas pelo professor (FRADE; GALVÃO, 2016). Em Goiás, nos séculos XIX e XX, Araújo e Silva (1975) elucida que os Traslados foram usados para os alunos que já liam com fluência, com objetivo de que lessem todos os tipos de letras, ao mesmo tempo que aprendiam a reproduzir os variados modelos de escrita.

Na maioria das solicitações feitas pelos professores goianos, não havia menção ao título dos Traslados, os pedidos faziam alusão genérica a “Colleção de traslados”, “Exemplares para a escrita”, “Colleção de exemplares para escritas”, “Traslados sortidos” e “Traslados Manuscritos”. Os dois Traslados com nomeação própria foram solicitados a partir dos anos de 1870, intitulados de: *Coleção de tralados de Cirillo e a Collecção de traslado de Carstaires* (THESOURARIA DAS RENDAS PRONVICIAES DE GOYAZ, 14 de fevereiro de 1859, DVD *Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás*, vol. 1).

Os Traslados de Cirilo Dilermando da Silveira¹⁹⁴, conforme pesquisa de Tambara (2002), foram adotados em 1854 nas escolas públicas da Corte, por meio da autorização do Inspetor Geral auxiliado pelo Conselho Diretor do Município da Corte. Vidal e Gvirtz (1998) expõe que, para o ensino da escrita na escola elementar brasileira, na segunda metade do século XIX, usavam-se os Manuais de Caligrafia e/ou as Coleções de Traslados, com destaque para a obra de Cirilo.

Sobre a *Colleção de traslado de Carstaires*, não identificamos, até esse momento, nenhuma referência.

Ainda sobre o ensino inicial de escrita nas escolas goianas, notamos que, embora as Cartas de ABC fossem pensadas para se ensinar leitura, há indícios de práticas que delas se apropriavam para o ensino da escrita. Numa das listagens localizadas, o professor interino Ravolindo [ilegível] Rosa, do povoado de São José do Araguaya, notifica o recebimento de vários objetos, relatando a ausência das Cartas:

¹⁹⁴ Cirilo é autor brasileiro, natural de Icó, Ceará. Atuou tanto como funcionário público na Província do Espírito Santo quanto, no Município da Corte, como professor. Conhecido pela publicação da *Colleção de traslados oferecidos para uso da mocidade brasileira* (s.d.), também foi autor de *Compendio de Grammatica da língua portuguesa* (1855) e *Exercícios de analyse lexicográfica ou gramatical e de análise sintáctica ou lógica* (1870). Cf. Portal da História do Ceará. Disponível em: <http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1864&catid=293&Itemid=101>. Acesso em: 18 de março de 2019.

Naõ tendo recebido todos os utensilios constantes na listagem, na falta das 12 Cartas, peço a resma de papel almasso e uma Carta para os alumnos copiarem e soletrarem o abc e o livrinho do Catecismo (ROSA, 06 de março de 1869, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 188).

O exercício da cópia no trecho é anunciado juntamente com o de soletração das Cartas de ABC e do Catecismo. Embora se registre a prática de um professor em específico, na mensagem há sinais de que nas escolas goianas se aproveitavam os impressos existentes, tanto para o ensino inicial da leitura e da escrita, quanto para o treino da leitura corrente de natureza memorizada. No fragmento da correspondência do professor Ravalindo, o Catecismo é mencionado como sendo utilizado nos exercícios de soletração, algo incomum nas apropriações desse livro na história da alfabetização no Brasil (FRADE, 2010). Nesse ponto, se retomarmos o relatório de Crus (20 de março de 1858), citado neste item, que diz que o *Catecismo Histórico de Fleury* era adaptado para o ensino da leitura, temos, aqui, um exemplo de como essa adaptação acontecia nas escolas de primeiras letras goianas. Logo, podemos afirmar que os Catecismos, em Goiás do século XIX, foram instrumentos para que os alunos conhecessem, além da doutrina católica, também a palavra impressa, de modo que esse livro foi fortemente incorporado na alfabetização das crianças.

Por fim, cabe destacar que as atividades de escrita das crianças foram utilizadas para atestar o nível de adiantamento das escolas, certificando sobre o desenvolvimento do trabalho dos professores e a quantidade de alunos matriculados e frequentes nas aulas. Por Ordem Presidencial de 18 de julho de 1866, ficou determinado em Goiás:

1ª secção. – Palacio do governo de Goyaz, 18 de julho de 1866 – Sendo de summa necessidade que esta presidencia seja sem cessar informada do modo porque os professores das cadeiras do ensino primario cumprem seus deveres; se as escolas de um e outro sexo são frequentadas; e se os alumno tem ou não adiantamento, cumpre eu Vme. determine aos inspetores parochiaes que os professores e professoras farão constar que, no principio de cada vez, deverão apresentar uma relação dos alumnos ou alumnas matriculadas, mencionando o numero de faltas que commeterão no mez anterior, e igualmente uma collecção das escriptas dos mesmo, feitas nelas as devidas correccões (FRANÇA, 1867, Relatório de Presidente de Goiás, p. 62-63).

Esta Ordem está presente no Relatório do Presidente Augusto Ferreira França de 1867 e também foi enviada por ofício a todos os Inspectores Paroquiais da província

(FRANÇA, 7 de junho de 1866, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436). Os resultados do ensino de escrita se estabeleceram como uma forma de controle sobre as práticas dos professores e, nesse aspecto, revela-se uma visão da escrita como decorrência apenas do processo de alfabetização, considerando-a como atestado de boas práticas. Pela escrita dos alunos, a intenção era perceber se o método de ensino funcionava e se os professores estavam habilitados para o magistério, já que as coleções de escrita a serem enviadas ao Inspetor Geral da Instrução Pública deveriam ser remetidas com as devidas correções. França (7 de junho de 1866; 1867) explicou que uma das penalidades aplicada aos Mestres que não enviassem o que foi solicitado era a demissão por justa causa.

A Ordem de França (1867) ainda dispunha que todos os documentos constantes no excerto deveriam ser enviados pelos professores, por intermédio dos Inspectores Paroquiais, constando em ofício dirigido ao Inspetor Geral as seguintes informações: o estado das escolas e os progressos que os alunos estavam manifestando. Os Inspectores Paroquiais, por sua vez, deveriam informar o número de vezes que visitaram as escolas, o estado em que elas se encontravam e o modo como os professores desempenharam o magistério. Finalmente, após a análise das coleções de escritas e das informações encaminhadas pelos professores e Inspectores Paroquiais, o Inspetor Geral informaria ao Presidente a situação da instrução pública na província.

À vista disso, cabe retomar o que Foucault (2003), ao pensar as questões relacionadas ao discurso, afirmava. O autor o entendia como um coletivo de pensamentos reunidos por um indivíduo ou um grupo que manifesta suas ideologias, constituindo subjetividades e relações de poder. Um discurso tem uma história própria, sendo fruto das condições de uma época e do grupo que o faz e/ou legitima. Dessa maneira, o discurso empreendido por França (7 de junho de 1866; 1867) demonstra que há uma relação de poder explícita, revelando um jeito de fazer política que considera a inspeção e a coerção como modos preconizantes da atuação do Governo para melhoria do cenário de analfabetismo da província goiana.

No Arquivo Histórico Estadual de Goiás identificamos documentos que mostram a atuação do Inspetor Geral da Instrução Pública em relação as coleções de escrita. Há dois livros de correspondências entre 1866 e 1867 com ofícios entre o Presidente e o Inspetor Geral, em que fica nítida a ideia que se tinha sobre o ensino

de escrita naquele momento (GOIÁS, 1858-1868, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397; GOIÁS, 1862-1871, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436).

À guisa de exemplo de uma dessas correspondências, apresentamos o fragmento abaixo.

Ilm.º e Exm.º Senr. Dr. Augusto Ferreira França – Presidente da
 provincia = João Augusto de Pádua Fleury
 Secretaria d’instrução publica em Goyaz 21 d’Outubro de 1866 – Ilm.º
 e Exm.º Senr.º. = Tenho a honra de passar as mãos de V. Ex.ª. as
 collecções d’escriptas e officios concernentes as escolas de
 Meiaponte, S. Cruz, Morrinhos e Rio Claro, [ilegível] por copia o officio
 que nesta data [ilegível] o Inspector Parochial de Meiaponte. = Aos
 Inspectores Parochiais notei tambem os erros que encontrei nas
 escriptas recomendei que nas visitas que fizessem as respectivas
 escolas chamassem a atenção aos Professores para os mencionados
 erros que denotão vicio e atraso no ensino. Se as minhas observações
 não produzerm efeito opportunamente requisitarei de V. Ex.ª. as
 providencias que julgar acertadas ao bem do ensino. Deos guarde a
 V. Ex.ª. Ilm.º e Exm.º Sr. Dr.º. Augusto Ferreira França – Presidente
 desta provincia. João Augusto de Pádua Fleury (FLEURY, 21 de
 outubro de 1866, p. 129, AHEG, Documentação Manuscrita,
 Datilografada e Impressa, n.º 397).

Como visto, o Inspetor Geral repreende os professores pelos erros encontrados nas coleções de escrita. Nesse período, estava em vigor o Regulamento de Ensino Goiano de 1856 que estabelecia os conhecimentos necessários para o professor se candidatar ao magistério, com destaque para os conteúdos que envolviam as convenções da língua portuguesa: o docente deveria dominar a leitura com fluência, a pronúncia correta das palavras, a leitura com pontuação, a ortografia, as regras de gramática e os tipos de letra (GOIÁS, 1856, art. 10). Portanto, a Ordem Imperial (FRANÇA, 1867) estava em sintonia com os saberes exarados na legislação goiana, que traçava o perfil de um professor com formação erudita e com capacidade profissional atestada por um exame realizado perante o Presidente da Província, o Inspetor Geral da Instrução Pública e duas pessoas nomeadas pela presidência. Afinal, tal como Gondra e Schueler (2008) explicam, na maior parte do Império os regulamentos e normas sobre a instrução primária e secundária estabeleceram “regras e princípios de seleção, formação, recrutamento, licenciamento e controle dos professores públicos e particulares, tentando uniformizar, conformar, homogeneizar e disciplinar os diversos modos de **ser** professor no século XIX” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 172, grifo dos autores).

Acreditamos que a prática normatizada por França (1867) não perdurou por muito tempo na província, pois só encontramos documentações que atestassem o envio de coleções de escrita remetidas ao Inspetor Geral de Instrução Pública de Goiás durante os anos de 1866 e 1867. Não podemos negligenciar o fato de que Abreu (2006) faz referência a uma coleção de escrita datada de 1868, encontrada também no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, como sendo fruto da referida Ordem Presidencial.

Outro documento que também nos chamou a atenção foi uma correspondência enviada pelo Inspetor Joaquim Vicente de Azevedo em 4 de setembro de 1865 (AZEVEDO, 4 de setembro de 1865, p. 114, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397), em que se notificava o envio de escritas de alunos da escola de instrução primária do sexo masculino da Capital para o Presidente Augusto Ferreira França, autor da Ordem Presidencial analisada anteriormente. Embora os Relatórios dos Presidentes de Província e as legislações anteriores à referida Ordem não mencionem a existência de alguma recomendação acerca do envio de escritas dos alunos para a Inspeção Geral de Instrução Pública, tudo indica que essa prática já ocorria nas escolas da Capital de Goiás. Pelo visto, a recomendação de França (1867) apenas ampliou e regulamentou esse modo de controle da prática docente em todo o território goiano.

Como analisado no decorrer deste item, na província goiana, durante o período de 1835 a 1886, houve uma forte presença de livros escritos por portugueses e franceses, o que não difere da história da alfabetização de outras localidades brasileiras. Até a década de 60, do século XIX, circulavam nas escolas brasileiras principalmente as cartilhas portuguesas e somente no fim dessa década é que Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, iniciou um movimento de nacionalização de livros escolares, publicando suas primeiras obras (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996; MORTATTI, 2000; VALDEZ, 2006; FRADE, 2010a). Os livros desse autor estiveram entre as solicitações das listas de expediente escolar para o ensino inicial de leitura e escrita e também para o ensino de leitura corrente. Sobre ele, destacaremos sua influência na alfabetização de crianças em Goiás, principalmente a partir de 1870, na seção 5 desta tese.

Por conseguinte, ainda que essa província tivesse, conforme a historiografia da educação goiana aponta, um desenvolvimento educacional atrasado, especialmente pela quantidade de analfabetos, que até meados da República a

colocava entre as piores dos países, há que se considerar que sua história da alfabetização faz intersecção com os movimentos que vinham ocorrendo no âmbito da educação nacional.

3.2 IMPRESSOS PARA O ENSINO DA LEITURA CORRENTE

Neste tópico destacaremos as obras identificadas nas listas de expediente escolar cuja análise, a partir dos indícios de seus títulos e/ou conteúdos, permitiram-nos classificá-las como impressos destinados não para alfabetizar a criança, mas para o treino da leitura. A escola primária brasileira, no que tange ao ensino de leitura, foi constituindo uma tradição pela qual, depois de a criança ter o domínio da leitura, os professores utilizavam materiais impressos para os alunos aperfeiçoarem a chamada leitura corrente. Batista, Galvão e Klinke (2002) notam que esse tipo de material voltava-se para a **“passagem da leitura hesitante para a leitura corrente** e possui, dentre outros objetivos, a **compreensão total de períodos e pequenas narrativas** e o **domínio geral do mecanismo e sentido da leitura**” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 42, grifos dos autores).

Inicialmente, é importante esclarecer dois pontos. O primeiro é que listaríamos, aqui, também os livros destinados ao ensino de outras disciplinas escolares, que não apenas leitura e escrita. Durante o período imperial, as regulamentações em Goiás previam no currículo Aritmética, Gramática, Doutrina Cristã, entre outras matérias. Logo, na ausência de materiais específicos para a alfabetização, os professores lançavam mão dos que tinham disponíveis para ensinar leitura e escrita às crianças (ARAÚJO E SILVA, 1975; PRIMITIVO MOACYR, 1940). O segundo destaque que gostaríamos de registrar é que não faremos um estudo aprofundado de cada uma das obras mencionadas, visto não ser esse o foco da pesquisa. Cada impresso listado incita a novas pesquisas e novas problemáticas, principalmente relacionadas aos usos que os professores fizeram desses materiais.

Entre os pedidos de livros para as escolas de instrução primária da província goiana, destacaram-se os Catecismos. Em muitas listas de expediente escolar, eles receberam a denominação de cartilha com a indicação do autor, por exemplo, Cartilha de Fleury para se referir ao *Pequeno Catecismo Historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã*, escrito pelo Abade Claude Fleury, Cartilha de

Montpellier ao tratar sobre o *Catecismo da Diocese de Montpellier*, impresso por ordem do Bispo Carlos Joaquim Colbert.

Analisando as fontes documentais, em especial as listas de expediente escolar, observamos que na história da alfabetização em Goiás a denominação de cartilha não era usual para indicar os materiais impressos especificamente para alfabetização até os anos de 1870¹⁹⁵. A partir de então, com a circulação dos Livros de Leitura de Abílio César Borges pela província, os pedidos feitos pelos professores goianos mencionavam, juntamente com eles, a compra de Cartilhas e de Catecismos, denotando, nesses casos, que as Cartilhas começavam a nominar materiais para o ensino de leitura. Porém, embora esse processo tenha-se iniciado na segunda metade do século XIX, conservou-se em Goiás, durante todo o regime imperial, a prática de designar como Cartilhas os livros de Doutrina Cristã. Vale lembrar que Mortatti (2000, p. 72) demonstra que nesse período se iniciavam os discursos em torno da “constituição da alfabetização como objeto de estudo, no Brasil”, principalmente, com a atuação de Antonio da Silva Jardim na propaganda do “método João de Deus” e da *Cartilha Maternal*, do poeta português João de Deus.

De acordo com Boto (2004), o termo cartilha vem de cartinhas: manuscritos utilizados em Portugal para ensinar a ler, escrever e contar, desde o início da Idade Moderna, remontando à tradição de uma educação no lar, baseada na religiosidade e na moralidade. As primeiras cartilhas brasileiras, segundo Mortatti (2000a, 2019), foram publicadas na segunda metade do século XIX, o que corrobora a hipótese de que em Goiás essa designação para os livros escolares utilizados para o ensino inicial de leitura tenha circulado pelas escolas no findar do Império e sido adotada oficialmente nas legislações goianas já na República¹⁹⁶.

Os Catecismos, apesar de não serem publicações pensadas para se ensinar leitura, foram incorporados, nas escolas goianas, principalmente como impressos para

¹⁹⁵ Interessante notar que alguns livros de Doutrina Cristã que circularam na província goiana eram nomeados de Cartilha, como foi o livro *Cartilha de Doutrina Cristã*, de António José de Mesquita Pimentel, mencionado nas listas de expediente escolar como “Cartilha de Pimentel” ou “Cartilha de Mesquita Pimentel”.

¹⁹⁶ A partir de uma análise das legislações educacionais goianas do período imperial e republicano, notamos que a recomendação do uso de cartilhas nas classes de ensino primário esteve presente pela primeira vez nos *Programas de ensino para as escolas primárias do estado de 1930* (GOIÁS, 1930). Anterior a isso, em 1884, no *Programa de ensino para a aula de instrução primária do sexo feminino anexo à Escola Normal* identificamos referência ao uso da cartilha para o ensino de leitura, entretanto esse programa não foi adotado em toda província goiana.

o ensino da leitura corrente (CRUS, 20 de março de 1858). Seu uso no ensino de leitura está associado à prática da oralização do escrito, portanto remonta aos próprios aspectos de como os Manuais de Doutrina Cristã e os Catecismos eram organizados e como foram concebidos, impondo a necessidade de ler, oralmente e repetidas vezes, as orações e dogmas católicos.

Nas listas de expediente escolar, os livros de conteúdo religioso, quando não intitulados apenas de Catecismo, também foram nomeados como “Catechismos Historicos”, “Compendios de Doutrina ou Cartilha”, “Catecissimos de Doutrina”, “Compendios de Doutrina”, “Compendios de Doutrina Christã”, “Doutrina Chistã”, “Livros da Doutrina Christã”, “Livrinhos – Cathecismos”, “Historia Sagrada”, “Historia Sagrada contendo antigo e novo testamento” e “Historia Sagrada ilustrada”. Geralmente, nas listagens, não vinha solicitado um título específico nem mesmo a menção ao autor. Naquelas em que isso ocorria, identificamos os seguintes títulos:

Quadro 4¹⁹⁷

Catecismos e ou Livros de Doutrina Cristã usados nas escolas goianas, 1835-1886

Catechismo Historico, resumindo contendo a Doutrina Christã, traduzida e anotada por Henrique Vellozo de Oliveira

Cathecismo do Pará

Cartilha da Doutrina Christã por António J. de Mesquita Pimentel

Catecissimos de Doutrina por Pinheiro

Cathecismo de Henry

Cathecismo MontPelier

Cathecismos de Fleury

Compêndio da missão de Christo por Joaquim Pinti de Compo.

Doutrina p.^r Barler

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da consulta ao Arquivo Histórico Estadual de Goiás, na seção de Documentações Avulsas e Documentação Manuscritas, Datilografadas e Impressas.

Interessante notar que os Catecismos ou Compêndios de Doutrina Cristã eram pedidos em quantidade bem numerosa, geralmente igual a ou maior que o número de outros livros solicitados nas listagens. Desse modo, podemos considerar que, em Goiás, eles foram adquiridos para cada aluno e trabalhados individualmente como

¹⁹⁷ Este quadro e o subsequente foram construídos a partir das consultas aos documentos do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, os quais estão denominados de listas de expediente escolar, cuja referência completa pode ser verificada na seção “Fontes” ao final desta tese.

suporte para o ensino da leitura com fluência e para a propagação dos dogmas católicos¹⁹⁸.

Esses materiais permaneceram presentes nas escolas goianas até o final do século XIX e início do XX. Dentre os listados no Quadro 4, um dos Catecismos muito solicitado pelos professores goianos, nas décadas de 1870 a 1890, foi o *Catecismo do Pará*, do Bispo D. Antônio de Macedo Costa¹⁹⁹, da Diocese da Província do Grão-Pará ou Pará. Ele manteve a hegemonia entre as solicitações, já que, em relação aos outros livros, esteve em destaque com pedidos volumosos realizados tanto pelos professores, quanto pelos Párocos ou Inspetores Paroquiais. O próprio Bispo de Goiás em 1871, Dom Joaquim Gonçalves de Azevedo, escreveu ao Presidente da Província solicitando a compra de 500 exemplares do *Catecismo do Pará* para serem distribuídos pelas escolas de primeiras letras da província (SIQUEIRA, 27 de fevereiro de 1871, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436).

Sobre essa obra encontramos poucas referências e ainda não conseguimos ter acesso a ela. Cotejando dados da imprensa paraense, especialmente dois números do Jornal *A Regeneração, órgão destinado à defesa do partido catholico* (A REGENERAÇÃO, 14 de março de 1875; 29 de outubro de 1876) e do Catálogo de Obras Raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna²⁰⁰, tudo indica que esse Catecismo tinha uma extensão que variava de uma edição a outra, ultrapassando geralmente 200 páginas, sendo publicado no exterior, mais exatamente na Bélgica, na Typographia Zech.

¹⁹⁸ É importante mencionar que a obra *Cathecismo de Agricultura*, de Antonio de Castro Lopes foi divulgada em Goiás em 1862, conforme atesta os documentos encontrados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Entretanto, dentro dos limites de nossa pesquisa, não encontramos referência de que esse impresso foi adotado nas escolas goianas (LOPES, 1862, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 144).

¹⁹⁹ Sobre a vida de Dom Antônio de Macedo Costa, Azzi (1980) explicita: “Nascido em Maragogipe, província da Bahia, a 7 de agosto de 1830, D. Macedo Costa completou seus estudos eclesiásticos na França, no seminário de São Sulpício, seguindo posteriormente para Roma, onde se doutorou em direito eclesiástico. Ao voltar ao Brasil, com trinta anos de idade, recebeu a nomeação para bispo do Pará, tomando posse da diocese a 10 de agosto de 1861. Durante as três décadas em que esteve à frente da diocese, D. Macedo Costa interessou-se por todas as questões mais destacadas referentes à área eclesiástica. [...] Reafirmou continuamente a vinculação da Igreja do Brasil com a Santa Sé”. [...] Nomeado arcebispo da Bahia em 1890 [...]. Faleceu em Barbacena, para onde se retirara por motivos de saúde, em princípios do ano seguinte [1891]” (AZZI, 1980, p. 98-99).

²⁰⁰ A Biblioteca Pública Arthur Vianna é um órgão do governo do Pará, da Fundação Cultural do Estado do Pará. O Catálogo de Obras Raras está disponível na internet pelo link: <<http://www.fcp.pa.gov.br/2016-11-24-18-22-47/catalogo-de-obras-raras-da-biblioteca-arthur-vianna-seculos-xviii-xx-belem-secult-1998-120-p>>. Acesso em: 01 de junho de 2019.

Na publicação da imprensa católica do Maranhão, *Civilização: periódico Hebomadario, Órgão dos Interesse Catholicos*, na edição de 24 de maio de 1890, há um catálogo de obras do Bispo do Pará, destacando, entre 35 obras de autoria de Dom Macedo Costa, o *Catecismo do Pará*, com a seguinte descrição:

Ornado de gravuras e exercicios de piedade, e com um resumo das obrigações dos diversos estados – vespersas do Domingo – etc. – mandado publicar pelo Exm. Sr. D. Antono de Macedo Costa e adotaptado em varias dioceses.
Já conta 6 edições (CIVILISAÇÃO, 24 de maio de 1890, p. 3).

Em consonância, Tambara (2003) e Orlando (2008) esclarecem que esse impresso se destacou entre os Catecismos que circularam nas escolas primárias brasileiras, contando com várias reedições e reimpressões.

Ao procurarmos os motivos que levaram à alta circulação apontada do *Catecismo do Pará* nas escolas brasileiras e, principalmente, na província goiana, algumas hipóteses podem ser arquitetadas considerando quem foi o seu autor e sua participação nos cenários político e religioso brasileiro.

Azzi (1999) informa que Dom Antônio de Macedo Costa destacou-se como uma das figuras importantes da Igreja no Brasil, sendo uma das lideranças eclesiais mais influentes quando a República foi proclamada. O autor demonstra também a influência desse Bispo durante o Império, de modo que ele conseguiu transitar entre um regime e outro, alcançando apoio político para participar junto ao governo republicano de iniciativas do projeto de separação entre o Clero e o Estado, de modo que a “aceitação pacífica do advento da República em 1889 por parte da Igreja do Brasil deve-se ao esforço ingente do Bispo do Pará” (AZZI, 1976, p. 52).

A Diocese de Goiás estabeleceu com a Diocese do Pará várias relações eclesiais. O Bispo de Goiás, Dom Joaquim Gonçalves de Azevedo, que ficou à frente da Diocese entre 1865 a 1877, nasceu na Província do Grão-Pará e,

[...] admitido como pobre no seminário em Belém, entre outros cargos civis, ocupou o de Diretor Geral de Índios. Ademais, o sacerdote exerceu importantes funções na Igreja da região e de Goiás. Azevedo foi vigário geral e reitor do seminário do Amazonas, posições também ocupadas no Pará. Segundo D. Alberto Gaudêncio Ramos (1952)²⁰¹, no Pará, Azevedo foi nomeado Vigário Geral de Belém, sendo, em 1866, sagrado Bispo de Goiás por D. Macedo Costa. Foi a primeira sagração episcopal na Amazônia (p. 42-43). Envolvido diretamente com a formação religiosa de seu rebanho, visitou grande parte da

²⁰¹ A obra de Ramos (1952), citada por Rizzini (2004), é a *Cronologia eclesial da Amazônia*, publicada em Manaus, em 1952, por Dom Alberto Gaudêncio Ramos.

Diocese, fundou o Seminário diocesano, onde era professor, e ensinava o catecismo nas escolas (RIZZINI, 2004, p. 53).

Fonseca e Silva (1948) destaca que, durante o patroado de Dom Macedo Costa, em 1868, o Bispo de Goiás, Dom Joaquim Gonçalves de Azevedo, foi até o Pará com intuito de tratar “acerca da ida de meninos para os seminários na Europa, que por concessão de Pio IX foram postos à disposição do mencionado Sr. Bispo do Pará” (FONSECA E SILVA, 1948, p. 218). Nessa viagem, também pretendeu obter meios para erigir o Seminário Episcopal goiano (FONSECA E SILVA, 1948). Pelo exposto, notamos que Dom Macedo Costa tinha relações muito próximas com a Santa Sé, o que lhe possibilitava ter recursos financeiros para projetos eclesiais, incluindo neles empreendimentos editoriais, colocando-o entre as figuras notáveis de Bispos brasileiros que publicaram livros de doutrina cristã dirigidos para a mocidade no século XIX.

Isso posto, consideramos que a apropriação e uso dos Catecismos e/ou Livros de Doutrina Cristã na educação brasileira colaborou para a conformação de um modelo escolar para civilização dos costumes e dos espíritos, com indivíduos obedientes às regras da Igreja e do Estado (OLIVEIRA; CORRÊA, 2006; ANJOS, 2016).

Além dos Catecismos, são citadas em número menor, geralmente um ou dois exemplares, obras que, devido à quantidade, acreditamos que foram de uso do professor para serem aplicadas oralmente em sala de aula no ensino da leitura, ao mesmo tempo que transmitiam conhecimentos escolares de uma disciplina curricular. Já que nas listas não há a menção de que elas são para a escola primária ou a secundária, e sabendo que no período em questão, como relatamos, não havia muitas salas abertas de ensino secundário, enumeramos todas as obras encontradas, uma vez que, se não foram usadas propriamente para o ensino inicial da leitura e escrita, circularam nas escolas difundindo saberes e práticas entre os professores.

Quadro 5²⁰²

Livros ou Manuais usados nas escolas goianas, 1835-1886

Arithmetica Ascanio Ferraz

Arithmetica de Anila

Arithmetica de Lobato

Arithmetica de Ottoni

²⁰² Não foram inseridos nesse Quadro os Atlas, Mapas e os livros de língua estrangeira.

Arithmeticas de Sá
Bibliotheca Juvenil de Barler
Cartas Sselectas de P.^e Vieira
Chorographia histórica do imperio do Brasil, pelo Doutor Alexandre José de Mello Moraes
Compêndio de gramática nacional
Compendios de Arithimetica
Compendios de Arithmetica Ascanio Ferraz
Compendios de Historia Universal
Compendios de systema Metrico
Compendios para leitura
Desenho linear ou elementar de Geometria Pratica
Diccionario de Moraes
Geographia de Pompeu
Geographias da Mocidade
Geometrias de Euclides
Geometrias de Ottoni
Gramaticas portuguesas por Conego Ferns
Grammaticas
Grammaticas latinas de A. Pereira
Grammatica portuguesa p.^r J. Alexandre e Silva Paz
Historia do Brasil p.r Belligarde
Historia do Brasil por Caruja
Historia do Brazil
Historia moderna por Tantephens
Iris Classico
Litteratura de Basmalem
Litteraturas de Noel
Livros de Coruja
Livros de J. Alexandre
Livros de leitura
Manual dos Estudantes
Manual encyclopedico de Monte-Verde
Noções de Geographia
Os Lusíadas, de Camões
Philosophia de Germes
Resumo da Grammatica latina p.^r Figueiredo
Retoricas de Meneses
Retoricas por Freire de Carvalho
Sciencia do Bom Homem Ricardo
Poesias escolhidas

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da consulta ao Arquivo Histórico Estadual de Goiás, na seção de Documentações Avulsas e Documentações Manuscritas, Datilografadas e Impressas.

Como observado, relacionamos alguns livros que, provavelmente, não eram usados para as crianças aprenderem a ler e escrever, pois seus conteúdos remetem a ensinamentos da instrução secundária, porém a apropriação desses, nos fazeres pedagógicos, carece de pesquisas para adentrar o campo dos usos e das práticas com os impressos em sala de aula. Valdez (2004) sinaliza algumas pistas acerca dessa questão elucidando que no Brasil oitocentista poucos eram os livros escritos para as crianças, especialmente livros para uso escolar. O que se utilizava “eram os clássicos da literatura internacional e as crianças aprendiam a leitura nos abecedários em toscas cartilhas, papéis de cartórios e cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam” (VALDEZ, 2004, p. 2).

Dentre os livros inventariados no Quadro 5, destaca-se a obra *Sciencia do bom homem Ricardo*, sempre solicitada em quantidade avolumada, inclusive desproporcional aos demais livros. À guisa de exemplo, temos o caso de ela fazer parte da relação de objetos remetida pela Tesouraria de Rendas Provinciais de Goiás, entregue ao Inspetor Geral interino da Instrução Pública da época, em 14 de fevereiro de 1859. Segundo consta no documento, em virtude de portaria do Governo da Província, o Inspetor seria o responsável por distribuir os materiais nas escolas. *Sciencia do bom homem Ricardo* foi remetido em quantia de 100 exemplares, que, se comparada com as quantidades enviadas dos outros livros de leitura²⁰³, representa uma desproporcionalidade (THESOURARIA DAS RENDAS PRONVICIAES DE GOYAZ, 14 de fevereiro de 1859, *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás*, vol. 1).

O texto *Sciencia do bom homem Ricardo* também é citado na lista de materiais para aplicação do Método Castilho nas escolas goianas, pelo professor Feliciano Primo Jardim, o que será tratado na próxima seção. Esses elementos, por si, dão pistas de que o impresso circulou nas aulas de leitura das escolas de instrução primária de Goiás por dois motivos: primeiro, pelo fato de que o Método Castilho era, sobretudo, voltado para o aprendizado inicial da leitura; e, segundo, porque a quantidade de exemplares remetida pelo governo em 1859 foi expressiva, o que não justificaria ser destinada ao Liceu, única escola de ensino secundário naquele período, que mantinha 77 alunos matriculados, conforme é apontado no Relatório do

²⁰³ A maioria dos livros enviados, com exceção das Cartas e dos Catecismos, eram 1, 2 ou 3 exemplares, chegando, no máximo, a 10.

Presidente Cerqueira (1859a). Além do mais, o mesmo presidente, em 1858, registra essa ação de compra de livros para serem distribuídos nas escolas da Província (CERQUEIRA, Relatório de Presidente de Goiás, 1858).

Arriada, Tambara e Duarte (2015) explicam que essa obra foi difundida em todo o Império. “Elaborada a partir do Almanaque do Pobre Ricardo – *Poor Richard’s almanacks* – publicado anualmente por Benjamin Franklin, com a idade de 26 anos, a partir de 1732 a 1758, o autor usava o pseudônimo de Ricardo Saunders” (ARRIADA; TAMBARA; DUARTE, 2015, p. 244). Arriada (2002) expõe que esse Almanaque era uma espécie de periódico que circulou nos Estados Unidos da América, atingindo um grupo de leitores pelo mundo todo. Escrito em 1757 e publicado pela primeira vez no Almanaque em 1758, *Sciencia do bom homem Ricardo* recebeu diversas traduções, sobretudo nos países da Europa e na América (ARRIADA; TAMBARA; DUARTE, 2015).

Em Portugal, o texto foi publicado por Monteverde (18--) no *Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo*, na seção de lições para treino da leitura²⁰⁴, com o título “A sciencia do bom homem Ricardo ou meio de adquirir fortuna”. Nesse mesmo país, houve outra versão, datada de 1825 e lançada pela Tipografia da Sociedade Propagadora dos Conhecimento Úteis, em Lisboa²⁰⁵. Com o título *A sciencia do bom homem Ricardo ou meio de fazer fortuna*, o livro tem 16 páginas, traz na íntegra o texto de Franklin e, na última folha, uma tábua de multiplicação de Pitágoras.

A partir da publicação de Arriada, Tambara e Duarte (2015), que expôs uma capa da edição brasileira de 1884, sabemos que essa obra também foi impressa no Rio de Janeiro pela Livraria de Nicolau Alves, intitulada *A sciencia do bom homem Ricardo ou o Caminho da fortuna*.

Como se nota, *Sciencia do bom homem Ricardo* não foi um texto escrito para o uso escolar, mas os preceitos ali publicados foram acolhidos pela escola, já que o

²⁰⁴ Na edição de Monteverde (18--), que utilizamos nesta tese, o texto de Benjamin Franklin está publicado entre as páginas 139 a 146, assinado com o pseudônimo de Franklin, Ricardo Saudners. Na obra consultada, provavelmente por questão de tradução, está grafado diferente do pseudônimo Ricardo Saunders, conforme informado por Arriada, Tambara e Duarte (2015). Após o título do texto, Monteverde lança uma nota de rodapé indicando que o texto foi extraído da obra “do sabio BENJAMIM FRANKLIN, intitulada *La Science du Bon Homme Richard*” (MONTEVERDE, 18--, p. 139).

²⁰⁵ A versão digitalizada dessa obra está disponível na Biblioteca Nacional de Portugal pelo link: <<http://purl.pt/14349>>. Acesso em: 22 de maio de 2019. A obra tem dimensão física de 15 x 12,5 cm.

discurso empreendido colaborava para a introjeção de uma mentalidade capitalista, própria do Ocidente. Esse fato justifica sua circulação entre tantos países (ARRIADA, 2002; ARRIADA, TAMBARA, DUARTE, 2015; NASCIMENTO, SALES, 2014).

A narrativa é quase um sermão feito pelo Ancião Abraão, a respeito das características de um cidadão que, por meio do seu trabalho, consegue obter sucesso financeiro. Contra a preguiça, defendendo uma postura de trabalhador persistente e econômico, o Ancião retoma as máximas do “Bom Homem Ricardo” discursando sobre as características de um cidadão prudente:

Conservemos pois a nossa liberdade e a nossa independencia. Sejâmos laboriosos e livres; sejamos economicos e independentes. Talvez julguem algumas pessoas que me estão ouvindo, acharem-se n'um estado tal de opulencia, que lhes permite satisfazer ás suas fantasias; mas é preciso poupar a fim de estar prevenido, não só para o tempo da velhice, mas tambem para qualquer adversidade que possa sobreviver. **“O Sol da manhã não dura todo dia”**. **“O ganho é incerto e eventual; mas a despesa é certa durante toda a vida”**. **“É mais facil derrubar duas chaminés do que conservar uma só com lume**, como diz o BOM HOMEM RICARDO” (FRANKLIN, *apud* MONTEVERDE, 18-- , p. 145-146, grifos do autor).

O texto traz alguns juízos de valor subjacentes, e o principal é que o bom cidadão paga os seus impostos e auxilia na manutenção do serviço público. Também, que os mais velhos têm muito o que ensinar, portanto deve haver disposição em ouvir seus ensinamentos atentamente. Pelo conteúdo exposto, fica evidente que esse texto escolar foi suporte “para a aquisição da leitura e para a constituição da mentalidade moral e cívica do novo homem necessário ao estágio de desenvolvimento econômico-social do Império brasileiro” (ARRIADA; TAMBARA; DUARTE, 2015, p. 250).

Voltando ao Quadro 5, os Compêndios para Leitura e os Livros de Leitura destacaram-se pela quantidade de solicitações e ou envios em relação às outras obras, especialmente a partir dos anos de 1870, quando os livros de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, foram difundidos na província goiana. Nas listas inventariadas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, quando essas duas denominações apareciam, não se estava referindo ao autor e ou título da obra, o que denota que se dava mais importância ao impresso em si do que à figura do autor de um livro e seu método.

Ao demarcamos, portanto, o período abrangido pela pesquisa sobre os materiais impressos que circularam nas aulas de instrução primária em Goiás ao regime imperial, não estamos condicionando que tudo de que tratamos se encerrou

nesse período. Pelo contrário, muito do que circulou entre 1835 e 1886 esteve revigorado nas salas de aula goianas na República, dialogando efetivamente com os acontecimentos e práticas de ensino de leitura e escrita em âmbito nacional. Delimitar a temporalidade dessa história não significa colocar rupturas totais, e, sim, demonstrar que, em determinados momentos, os fazeres pedagógicos estiveram influenciados por mentalidades que constituíram modos diferentes de pensar e atuar sobre o ato de ler e escrever em sala de aula e, por que não, também fora dela.

3.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como enfatizado no decorrer desta seção, alguns dos livros aprovados e que circularam pelo Município da Corte influenciaram a organização dos métodos de ensino e de alfabetização em Goiás, o que corrobora nossa tese de estudo, em que defendemos que a província goiana esteve inserida no contexto dos ideários de modernidade que circulavam no país, especialmente no campo do ensino inicial de leitura e escrita. Dessa maneira, a história da alfabetização de Goiás no período imperial esteve em sintonia com as transformações e com as iniciativas educacionais do país e sob forte influência europeia.

Nas considerações parciais desta seção, retomaremos os aspectos tratados nos itens anteriores, a partir de três apontamentos, os quais consideramos pertinentes para a compreensão do nosso objeto de estudos, ao mesmo tempo que fundamentam nossa tese:

1) *Os impressos que circularam em Goiás no período imperial, em sua grande maioria, são produções estrangeiras.*

Pensar os métodos de ensino de leitura e escrita a partir dos impressos é algo muito comum na historiografia da alfabetização (MORTATTI, 2000; 2011; 2019). De antemão, é importante ressaltar que não fugimos dessa lógica, como o leitor pode constatar, por um motivo fatídico: nossa paixão pela investigação historiográfica dos livros escolares. Os mistérios que rondam essas publicações antigas e a busca por desvelá-los nos motivaram para trazer o impresso como principal fonte na constituição desta tese. Até tentamos escapar dessa previsibilidade, todavia, na disputa entre a relevância científica e o teor acadêmico *versus* a subjetividade do ser pesquisador,

trazer os livros como mote para essa investigação foi inelutável na “arena”²⁰⁶ da construção de um trabalho de doutoramento que dê prazer de escrever.

Dito isso, retomando os livros listados nessa seção, notamos que os impressos que circularam no intervalo entre 1835 e 1886 nas escolas goianas foram publicações principalmente advindas da Europa e da América do Norte, sendo obras que também circularam no Município da Corte e em outras províncias brasileiras.

Nesse período, houve um discurso oficial mantido pelos Presidentes de Província marcado pela escassez de recursos para a manutenção das despesas da instrução pública e, conseqüentemente, um pessimismo que enfatizava as dificuldades da província em avançar nas questões do ensino. Vários argumentos foram arrolados nos Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial, ressaltando que a falta de uma escola de formação de professores – a Escola Normal – e de livros para disseminação dos novos modos de ensinar eram fatores preponderantes para o atraso da instrução pública goiana. O que se constata, todavia, nas listas de expediente escolar analisadas, é que muitos materiais para apoiar o ensino de leitura e escrita que circularam durante o Império brasileiro e foram enviados às escolas de primeiras letras goianas aplicavam o antigo método individual e o uso das Cartas de ABC. Tal método era influenciado pelas práticas de catequização, especialmente utilizadas nos Catecismos ou nos Manuais de Doutrina Cristã, organizados no formato de perguntas e respostas curtas.

Não podemos esquecer que o sertão goiano era habitado por indígenas antes da chegada dos Bandeirantes paulistas, que, utilizando estratégias de dominação, infiltraram-se na vida dos índios, miscigenando não somente a raça, como também as suas características culturais e sociais (PALACÍN, 1994). Portanto, podemos conjecturar que o método de catequização dos índios e de ensino em língua portuguesa utilizado pelos Padres “fundou uma tradição”²⁰⁷ no ensino de leitura e escrita nas terras goianas, que se arrastou desde o século XVIII. Por esse motivo, era tão difícil se desvincular das práticas escolares com o denominado método individual. O Presidente Francisco Januario de Gama Cerqueira (1858), em um dos seus discursos analisados nesta seção, chegou a constatar que os docentes na província

²⁰⁶ Esta palavra/conceito está sendo utilizada, aqui, nos termos de Valentin Volóchinov, conforme já enunciamos na Introdução da tese.

²⁰⁷ Tomamos essa expressão de empréstimo de Mortatti (2000).

goiana ensinavam tal como aprenderam e, em função disso, não abriam mão de alguns métodos seculares.

No que compete ao ensino de leitura e escrita, em nenhuma das leis ou recomendações entre 1835 e 1886 é indicado especificamente um método. A partir de uma consulta aos mapas de turmas enviados pelos professores, pelas listagens dos objetos enviados por solicitação das escolas de primeiras letras, dos relatórios de Inspetores e correspondências entre Inspetores e os Presidentes de Província, todos documentos inventariados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, foi possível analisar que na província, no período imperial, ensinava-se leitura e escrita pelos métodos de marcha sintética, especialmente o de soletração ou de silabação.

Nesta seção analisamos alguns livros portugueses que circularam no ensino de leitura em Goiás, com destaque para os títulos: *Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo* (MONTERVERDE, 18--); o *Novo Alfabeto Portuguez dividido por Syllabas com os primeiros elementos da Doutrina Christã e o Methodo de ouvir, e ajudar à missa* (1785); e *O expositor portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna*, escrito por Luiz Francisco Midosi (MIDOSI, 1831);

Entre os livros analisados, houve também um produzido primeiramente na França e depois traduzido para o português: *Pequeno Cathecismo Historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã*, escrito pelo francês Abade Claude Fleury (FLEURY, 1846).

Além desses impressos de origem portuguesa e francesa, notadamente influenciou a instrução pública em Goiás o texto norte-americano de leitura *Sciencia do Bom Homem Ricardo* (FRANKLIN, 18--).

Destacamos obras direcionadas especificamente ao mercado escolar brasileiro: Antonio Pinheiro de Aguiar, Victor Renault e Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas.

Para o ensino de escrita, evidenciamos as coleções de Traslados, modelos também importados das escolas da Europa.

Essas obras nos dão indícios de possíveis práticas de ensino inicial de leitura e escrita na província goiana. Embora houvesse tentativas de alguns desses autores de fugir da fundamentação de um método de ensino de leitura tradicional, cansativo para os alunos e com um processo demorado para a aprendizagem, o que vemos são os convencionais métodos de soletração e/ou silabação, reconfigurados por tentativas

de uma pseudomudança, por meio de figuras ou adornos que dão ao impresso um tom de modernidade.

As Cartas foram empregadas como material de apoio para essas práticas pelo método de soletração ou silabação, sendo o impresso mais solicitado pelos professores e/ou enviado pelo governo às escolas na província goiana. O estudo que fizemos, tanto das listas de expediente escolar quanto dos mapas de turmas encontrados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, nos permite afirmar que existiam diferentes tipos de Cartas que indicavam uma sequencialidade no uso pela gradação do aprendizado das letras para as sílabas, das sílabas para as palavras, das palavras para as frases/textos.

Os textos que compunham essas Cartas e os outros impressos tinham um caráter religioso e eram fortemente caracterizados pelo método de perguntas e respostas curtas, típico dos Catecismos e das aulas de Doutrina Cristã, que também remontam às práticas de ensino individual. Esses textos eram utilizados para divulgação de conformismo do cidadão às regras sociais impostas pelo Império e introjeção das condutas típicas da Doutrina da Igreja Católica.

2) Os impressos que circularam em Goiás tinham a intenção de inculcar um comportamento social da cultura civilizada para formação de uma sociedade que aspirava à modernidade.

Os esforços para reversão do panorama da instrução pública goiana se mantiveram durante o período analisado, sobretudo em iniciativas no âmbito da legislação e do envio de materiais escolares para as escolas. Apoiados no estudo de Abreu (2006) constatamos que a primeira lei goiana sobre a instrução pública promulgada em 1835 marcou a institucionalização das práticas escolares em Goiás, inaugurando, ao mesmo tempo, a profissionalização docente e a tentativa de cristalização de métodos e comportamentos na escola. Do mesmo modo, os Regulamentos de Ensino aprovados durante todo o período imperial enfatizaram a influência da Igreja Católica nos modos de pensar e fazer o ensino. Essa influência estava comprovadamente legislada nas normativas condutoras da educação goiana, que exigiam os conhecimentos religiosos nas aulas e nos concursos para professores, bem como nos impressos que circularam nas escolas durante o período em questão e se baseavam, especialmente, na Doutrina Cristã e/ou nas narrativas bíblicas. Aqui é importante lembrar que, na década de 1850, houve a recomendação de que os

padres fossem responsáveis por ensinar as noções elementares de leitura e de educação religiosa à mocidade, principalmente nos municípios com maior dificuldade financeira.

Ressaltamos, nesta seção, o uso dos Catecismos e dos livros de Doutrina Cristã durante o Império nas escolas da província goiana, entre os quais se destaca o *Catecismo do Pará*, publicado pelo Bispo Dom Antônio de Macedo Costa. Os livros com enfoque religioso tinham conteúdos para formação de um cidadão ainda aos moldes coloniais, que, submissos à tradição religiosa, aos pais e ao Estado, se conformavam com uma vida simples, e à civilização dos costumes, dos hábitos e valores.

A população em Goiás, nesse período, era majoritariamente rural, o que contribuiu para que circulasse o ideário da necessidade da instrução para livrar a criança da aculturação, aproximando-a da leitura, escrita, religião e da aritmética como forma de transformação social e cultural da província. Enfim, esse ideário de modernidade fez com que Goiás, no advento dos anos 70 do século XIX, começasse a dar ênfase maior ao uso do livro nas práticas escolares, até mesmo legislando sobre quais compêndios deveriam ser usados nas escolas públicas ou particulares na província. Essa ênfase, associada à expansão do mercado livreiro brasileiro, marcou enfaticamente a história da alfabetização goiana pelo uso de livros de leitura e de outros impressos como condição para a efetividade do ensino de leitura e escrita.

3) A história da alfabetização em Goiás a partir de 1870 passou por diferentes transformações devido ao contexto nacional do mercado editorial e das legislações que vigoravam na província.

Um dos marcos na história da educação em Goiás, conforme evidenciamos na seção anterior, foi a publicação da Lei n.º 414, de 9 de novembro de 1868, o Regulamento da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás de 1869 (GOIÁS, 1869). Diferente do que se estabelecia até então, foi evidenciado o uso dos livros nas práticas escolares, repercutindo em maior divulgação e circulação de livros de leitura, cartilhas e manuais de ensino no território goiano, o que, conseqüentemente, ocasionou uma visão diferente sobre as práticas do ensino inicial de leitura e escrita. A partir dos anos 70 do século XIX, ocorreu a entrada de diferentes impressos para alfabetização das crianças, que permitiram a circulação de ideários de um ensino moderno, que almejava romper com a tradição dos métodos de

soletração. Apontamos, nesta seção da tese, várias publicações e iniciativas que colocaram a província em diálogo com o que estava ocorrendo e sendo difundido na Corte e no país como um todo.

A história da alfabetização em Goiás oitocentista não estava isolada do contexto nacional, nem tampouco descolada do anelo de implementar o que havia de mais moderno no Brasil. Doravante, os dois capítulos que seguem na organização desta tese focalizam as iniciativas que colaboram para ratificar e fundamentar a afirmação anterior, destacando tanto a questão da circulação de saberes escolares advindos de uma publicação portuguesa, quanto da adoção de livros eminentemente brasileiros para alfabetização.

4. O MÉTODO CASTILHO NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM GOIÁS

Em 1855, destaca-se uma iniciativa, financiada pelo governo da província de Goiás, de enviar ao Rio de Janeiro um professor para conhecer o método Castilho, a fim de propagá-lo nas escolas goianas. O então Presidente da Província, Antonio Candido da Cruz Machado, tendo notícias do sucesso do método Castilho para o ensino rápido da leitura e escrita e diante da situação da instrução pública na província, enviou ao Município da Corte o professor Feliciano Primo Jardim:

Tendo-se reconhecido a vantagem do methodo de ensinar a ler e escrever, que o conselheiro Antonio Feliciano de Castilho está propagando na capital do imperio, e considerando que o professor da 1.^a aula de instrucção primaria desta cidade Feliciano Primo Jardim por sua intelligencia, applicação, zêlo, e bôa conducta estava nas circunstancias de bem comprehende-lo, e pô-lo em pratica n'esta provincia, e convindo que fosse estuda-lo com o proprio autor, resolvi por acto de 21 de julho incumbi-lo dessa commissão com a gratificação mensal de 100\$000 réis, e marquei-lhe o prazo de oito mezes para ida, estada, e volta, ficando o mesmo obrigado a não pedir demissão do emprego trez annos depois, e a ensinar pelo referido methodo, como fosse determinado pelo governo; incumbi-o tambem de examinar os compendios admittidos no ensino primario da côrte, quer pelo methodo Castilho, quer pelo actual, e de enviar um relatorio circunstanciado, em que mencione o preço, e quantidade dos compendios, e mais objectos, que forem precisos. Tinha de submeter este acto á aprovação da assemblea legislativa provincial (MACHADO, Relatório de Presidente de Goiás, 1855, p. 23-24).

Em Goiás, no período em questão, o método individual estava em voga, sendo considerado por muitos Presidentes da província como um dos motivos pelo atraso do ensino. Como já elucidamos nas seções anteriores, pouco circulavam nas escolas goianas de primeiras letras manuais ou outros impressos que subsidiassem o ensino de leitura e escrita. Os livros que os professores tinham para lecionar estavam geralmente calcados num viés religioso, que reproduzia um ensino pelo modelo de perguntas e respostas, remetendo a uma forma individual e catequética. Entretanto, mesmo sob o domínio da Igreja no campo educacional e com uma grande concentração de população no meio rural, o excerto acima do relatório do Presidente Antonio Candido da Cruz Machado mostra uma iniciativa que buscava inserir na província uma nova tendência pedagógica de alfabetização que circulava na Corte, o que também ratifica a tese deste trabalho e abre a discussão dessa seção.

Machado submeteu a proposta de enviar Primo Jardim ao Rio de Janeiro para aprovação da Assembleia Legislativa Provincial em 01 de setembro de 1855, somente para cumprir um protocolo legal, legitimando a sua iniciativa, já que havia determinado e autorizado a viagem por meio de Resolução Provincial de 21 de julho de 1855 (MACHADO, Relatório de Presidente de Goiás, 1855).

A presidência conseguiu o aval da Assembleia, que colocou a referida resolução em votação, aprovando-a em 6 de novembro de 1855 (GOIÁS, 1855b), sendo ela sancionada pelo sucessor de Machado, o Presidente Antonio Augusto Pereira da Cunha, como foi registrado em três passagens do jornal *O Tocantins* em dezembro de 1855 (O TOCANTINS, 08 de dezembro de 1855, p. 1; 15 de dezembro de 1855, p. 4; 22 de dezembro 1855, p. 2)²⁰⁸.

Boto e Albuquerque (2018) explicitam que em 1855 foi ofertado pelo próprio Castilho, no Rio de Janeiro, um curso a respeito do seu método, ao qual foram enviados representantes de várias províncias do país. De acordo com Araújo e Silva (1975), a ideia que circulava naquele momento na província goiana era de que os métodos de ensino não tinham grande efetividade, eram muito lentos para as crianças aprenderem a ler e escrever e, conseqüentemente, seus pais não as mantinham na escola, pois elas eram necessárias na execução de pequenos serviços em casa ou no trabalho. Nesse sentido, a propaganda difundida no Brasil e em Portugal sobre o

²⁰⁸ O Jornal *O Tocantins*, edição de 1855, está transcrito e divulgado no *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*.

método Castilho era de que ele conseguia de maneira rápida e agradável ensinar a ler e escrever e tinha por base a organização didática de ensino simultâneo, sendo, portanto, uma alternativa para dirimir os problemas na instrução pública goiana.

O método Castilho foi criado pelo português Antônio Feliciano de Castilho. Tem origem em 1848, sendo publicado em Portugal em 1850, sob o título *Leitura Repentina – Methodo para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos* (FERREIRA, 2010). Castilho graduou-se em Direito pela Universidade de Coimbra, dedicando-se à advocacia e à escrita poética; em 1847 reavivou o periódico *O Agricultor Michaelense*, que circulava na Ilha de São Miguel, onde deparou com uma situação da privação de leitura dos camponeses – alguns tinham acesso apenas a esse jornal, destinado especificamente a esse público, outros não liam ou escreviam (DIAS, 2000). Sobre isso, no Prólogo da sua obra, Castilho esclarece:

Qual é a istoria d'este metodo? O qe é este metodo? De qem é este metodo? [...] Achava-me eu na ilha de S. Miguel; pertencia á Sociedade Promotora da Agricultura; tratava-se, em sessão de Janeiro ou Fevereiro de 48, da sua conveniencia, antes necessidade, de se crearem escolas ruraes de primeiras letras. Ofereci-me eu, á falta de outrem, a tentar, para isso, alguma facilitação, qe já de muito andava estrevendo; aceitou-se e registou-se a promessa, por ventura leviana, e fiquei, por minha palavra, obrigado, pelo menos a diligenciar até onde as forças m'o consentissem (CASTILHO, 1853, p. XXVII-XXVIII).

Para Dias (2000), o método Castilho surge aí, a partir de um compromisso social e uma questão didática que o autor levantou na época: qual o melhor e eficaz método para ensinar a ler e escrever?

Boto (1997) avalia que Castilho inseriu no debate educacional português, nos anos 50 do século XIX, a temática dos métodos e técnicas mais adequados para o ensino, polemizando aspectos até então não discutidos e, por isso, as reações críticas contra suas ideias foram amplamente divulgadas, o que provocou a não oficialização do método em Portugal.

A autora ainda destaca que Castilho fez uma extensa campanha no território lusitano em defesa do seu método, oferecendo cursos aos professores primários, escrevendo para periódicos em resposta aos ataques sofridos, já que as críticas iam desde acusações de plágio à contestação da funcionalidade da proposta, pois o acusavam de uma negação da tradição nacional dos padrões ortográficos da língua portuguesa (BOTO, 1997).

Após a primeira edição do livro em 1850, o autor produziu uma segunda em 1853, ampliando a obra e modificando seu título para *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*. O autor intituiu o método com o seu nome para conferir-lhe a autoria, já que na primeira edição, alvo de muitas críticas em Portugal, tratava-se de uma versão melhorada do método do pedagogo francês Lemare²⁰⁹ (BOTO; ALBUQUERQUE, 2018). Dias (2000) avalia ambos os métodos, o de Castilho e o de Lemare, constatando que, embora haja aproximações, “não há nem cópia, nem plágio no verdadeiro sentido dos termos; penso que poderíamos afirmar que um serviu de mãe ao outro” (DIAS, 2000, p. 477). Nesta seção utilizaremos para análise a segunda edição da obra, pois acreditamos ter sido a que circulou em Goiás, já que a terceira data de 1857 (BOTO, 1997).

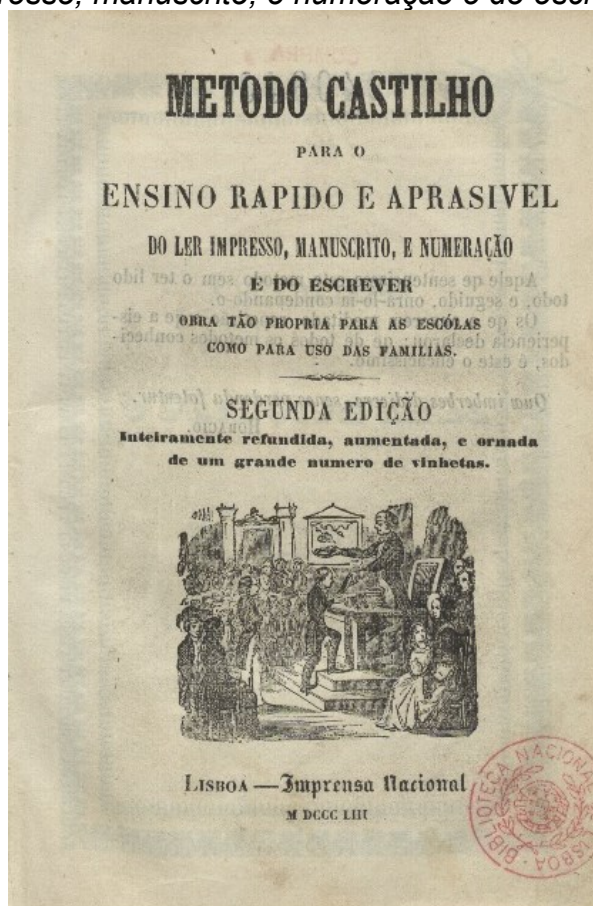
Publicado pela Imprensa Nacional em Lisboa com 319 páginas²¹⁰, o livro apresenta inicialmente um aviso geral aos leitores e outro aos redatores de toda a imprensa portuguesa, ambos com ressalva sobre o seu método e a necessidade de conhecê-lo primeiro, para depois dirigir-lhe críticas. À imprensa, Castilho é mais enfático, dizendo da obrigação de conhecerem, aceitarem e recomendarem a obra; nesse texto associa também a ideia da escrita de um livro à tarefa de civilizar, ou seja, o livro denota o sentido de transformação com impactos culturais e sociais (CASTILHO, 1853, p. XXV-XXVI).

²⁰⁹ Pierre-Alexandre Lemare, pedagogo francês, nasceu em 1766 e faleceu 1835, “pouco conhecido no seu tempo, quase esquecido hoje. [...] autor de várias obras didáticas” (DIAS, 2000, p. 469). Dentre essas obras, podemos destacar: *Cours théorique et pratique de langue française* (1804); *Traité complet d’orthographe d’usage et de prononciation* (1815); *Manière d’apprendre les langues; suivie de l’analyse et de l’examen des méthodes ou projets de méthodes de Despautère, Comenius, Port-Royal, Locke, Rollin, Dumarsais, Pluche, Radonvilliers, Lhomond, Maugard, Pestalozzi, etc., et d’un mot sur le procédé de Lancaster* (1817); *Cours pratique et théorique de langue latine ou méthode prénotionnelle* (1817); *Cours de lecture, où, procédant du composé au simple, on apprend à lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes ni lettres; composé de 41 figures en taille-douce, représentant chacune, selon la manière dont elles sont envisagées, une lettre, une syllabe, un mot ou une phrase; de phrases préparées, tirées de la Bible, et amenant, dans les syllabes initiales de chaque ligne, tous les genres d’assemblage nécessaires, dont se composent les syllabaires, et terminé par un Dictionnaire de prononciation à l’usage des Français et des étrangers* (1818).

²¹⁰ A versão digitalizada dessa obra está disponível na Biblioteca Nacional de Portugal pelo link: <<http://purl.pt/185>>. Acesso em: 07 de abril de 2018. A obra tem dimensão física de 16 x 12,5 cm.

Figura 8

Folha de rosto da 2ª edição do livro *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853)



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal.

A obra tem dedicatória “A sua Alteza o Príncipe Real D. Pedro”, e vem seguida de uma carta a ele, com elogios e considerações sobre a responsabilidade da Coroa na educação popular. Naquele momento, Portugal passava pelo período regencial, aguardando a maioridade de D. Pedro para ser aclamado como Rei, ato que veio a ocorrer em 1855. Castilho (1853) também faz um apelo lembrando que sua obra é a primeira dedicada ao Príncipe e sugerindo sua oficialização no ensino português. Embora o autor anuncie que essa dedicatória é desinteressada, fica evidente sua estratégia de que, ao enaltecer a jovialidade do Príncipe, também expressa a modernidade instaurada em seu método:

[...] o livro que ousei pôr nas suas mãos, é a carta da emancipação da puerícia; é a boa nova já festejada por mães e paes, e augura, por que no ler e escrever e escrever popular se encerra tudo, uma era nova, uma revolução moral, d'estas, em que reis e principes, e pontífices, devem arvorar o estandarte, tocar o primeiro rebate, e postar-se na primeira linha dos combatentes (CASTILHO, 1853, p. XXII-XXIII).

Chartier (1998) advoga que era comum a dedicatória de livros para os Príncipes, em razão de que esses proviam os escritores de benefícios, cargos, postos, estabelecendo uma relação de clientelismo e patrocínio do mercado livresco. A retórica construída na dedicatória e no Prólogo em Capítulos²¹¹, que vem na sequência, incide naquilo para o que Bourdieu (2011) chama a atenção na produção de um livro – objeto cultural. Quando o produzimos, produzem-se paralelamente crenças que fazem com que ele “seja reconhecido como um objeto cultural, como um quadro, como uma natureza-morta, se não produz isso, não produzi nada, apenas uma coisa” (BOURDIEU, 2011, 240). Desse modo, Castilho (1853) não somente apresenta ou explicita as ideias da sua obra, como, para Boto (1997), inaugura em Portugal um debate sobre a importância de um método para o ensino e sobre a lógica para a aprendizagem da leitura, difundindo a crença de que sua proposta alcança resultados porque parte do princípio do ensinar pela sedução, pelo prazer, razão pela qual, para o autor, em relação a outros métodos tradicionais que circulavam no país, a criança aprendia a ler e escrever em menos tempo.

Tratando ainda da materialidade do livro e de sua organização, após o Prólogo em Capítulos, antes das lições para a aplicação do método, há quatro textos intitulados: “Mobilia e afaia necessarias para uma aula de leitura repentina” (p. 1); “Disposição do pessoal de uma aula de leitura repentina” (p. 3); “Avisos eisperimentaes ao professor (p. 7); “Tempo e modo das lições” (p. 9). Todos esses apresentam a ritualização do método, desde os objetos escolares utilizados nas aulas até a postura do professor, que tem um papel decisivo para o sucesso do processo. Para Castilho (1853), “o professor está sempre em cena, quasi sempre em pé, gritando, palmeando, acionando, atentissimo a tudo, e para toda a parte ao qe diz, ao qe deve dizer, ao como o deve dizer, ao qe eisecuta, ao que ouve [...]” (CASTILHO, 1853, p. 9). O professor, ao aplicar uma lição, tão logo percebesse que estava provocando fadiga nos alunos, deveria trocar a atividade.

O método é organizado em 21 lições, todas antecedidas por um texto intitulado de “Advertencia prévia á lição”, em que o autor apresenta atividades a serem realizadas e/ou conhecimentos a serem abordados com os alunos antes da aplicação

²¹¹ Castilho (1853) intitula o Prólogo como “Prólogo em Capítulos”, pois divide as suas considerações em três tópicos/capítulos, intitulados: Capítulo I – Istoria do presente metodo; Capítulo II – O qe é este metodo; Capítulo III – A qem pertence o presente metodo.

da lição, além de exarar preceitos teóricos que embasam o trabalho pedagógico pelo método Castilho.

Em Portugal, a campanha de Castilho não obteve sucesso. Castelo-Branco (1977) avalia ser esse o principal motivo de o autor procurar em outros locais a difusão do seu método. Em fevereiro de 1855, Castilho chegou ao Brasil²¹² e teve uma audiência com o Imperador D. Pedro II, que lhe concedeu autorização para ministrar o Curso Normal de Leitura Repentina no Município da Corte (B.A., CORREIO MERCANTIL, 11 de fevereiro de 1855, p. 2).

A partir de uma consulta na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil, notamos que no Brasil houve divulgações do método Castilho em 1853, quando na imprensa do Rio de Janeiro começaram a circular notícias sobre a aplicação desse método em Portugal e suas vantagens para o ensino rápido da leitura. Localizamos diversos textos publicados no *Correio Mercantil* durante o ano de 1853, na província do Rio de Janeiro. O primeiro texto se refere a uma carta publicada na seção Exterior, com o título “Extracto de uma carta escripta no dia 2 de agosto de 1853 em Lisboa por um dos professores da Escola Normal do Methodo de Leitura Repentina” (CORREIO MERCANTIL, 01 de setembro de 1853, p. 1). A carta não é assinada e relata a experiência de aplicação do método Castilho em Portugal e sua divulgação na Espanha, Itália e Brasil. No texto há alusão a que, no Brasil, havia-se estudado o método e que alguém fizera experiências que o desabonavam. Explica também que, provavelmente, a pessoa que o aplicou utilizou a primeira edição da obra de Castilho, que não era mais do que o sistema Lemare “melhoradíssimo”, e, em contraposição, recomenda o estudo da segunda edição:

[...] Esta sim, que reúne n'um todo harmônico, conjuntamente com elementos já reconhecidos, e agora aperfeiçoados, e pela primeira vez reunidos outros da mais prodigiosa efficacia sem precedente algum nacional ou estrangeiro, antigo nem moderno, taes como decomposição e leitura auricular que são a nossa via ferrea [...] seja como fôr, é evidente que mais dia menos dia se introduzirá nesse imperio um dos mais poderosos meios civilizadores nestes ultimos

²¹² A chegada de Antonio Feliciano de Castilho ao Brasil é registrada pelo jornal *Correio Mercantil* de 11 de fevereiro de 1855, em notícia intitulada “A nova estrela”, assinada por B. A.: “acaba de despontar em nosso bello horizonte uma fulgurante estrela do céu lusitano, deixando o soberboso Tejo para vir esparhar-se á nossa majestosa Guanabara. O digno vate Portuguez, cuja lyra ressoou sempre harmoniosa em nossa alma, o distincto litteracto o Sr. Antonio Feliciano de Castilho acha-se entre nós [...]” (B.A., CORREIO MERCANTIL, 11 de fevereiro de 1855, p. 2). Acompanhando a notícia, há dois poemas saudando Castilho, escritos por Bernardino Pinheiro e M. Leite Machado.

tempos descobertos (CORREIO MERCANTIL, 01 de setembro de 1853, p. 1).

Diferente desse primeiro texto, os demais estão assinados por João Vicente Martins²¹³ (1810-1854), que descreve sua experiência em Portugal, quando assistiu às lições e exercícios do método Castilho de leitura repentina, sugerindo a sua aplicação nas escolas brasileiras. Ao que tudo indica, Martins foi, se não o primeiro, um dos principais divulgadores de Castilho no Brasil.

Martins foi médico lisbonense e trouxe as primeiras práticas da homeopatia para o Brasil por volta de 1837 (FERREIRA, 1994). Em 1854 publicou o livro *Cartilha de leitura repentina, ou plágio do Methodo de Castilho* (MARTINS, 1854)²¹⁴, utilizando, segundo Ferreira (1994), a técnica francesa da zincografia²¹⁵, da qual foi precursor no país.

O primeiro texto sobre o método Castilho que Martins publicou no *Correio Mercantil*²¹⁶ propangandeia o lançamento da segunda edição da obra *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, justificando que não aplicaria tal método porque estava se dedicando com afinco aos estudos da homeopatia; oferece aos habilitados para ensinar por esse método um ordenado ou gratificação, a casa, os livros e materiais para abertura de uma escola de leitura repentina. Essa oferta se repete em outras de suas publicações durante o ano de 1853, quando também anuncia o patrocínio da reimpressão do livro de Castilho, oferecendo a todas as Câmaras Municipais do Império um exemplar do Método gratuitamente:

O Methodo Castilho vai fazer com que a leitura seja mais facil ao pobrezinho filho de um misero sertanejo, do que até agora tem sido aos principes e filhos de grandes senhores. Nós vamos reimprimir o Methodo Castilho; vamos fazer elle as gravuras paniconographicas, e vamos dar a musica suavissima de seus cantares escripta conforme o *novo methodo* ou *pauta*. E porque esperamos gastar pouco nesta

²¹³ Em alguns de seus textos publicados no *Correio Mercantil*, entre 1853-1854, João Vicente Martins também assinava J. V. Martins.

²¹⁴ O livro foi publicado no Rio de Janeiro, na Tipografia da viúva Vianna Junior. Contém 159 páginas e um anexo (de páginas não numeradas) com os desenhos das letras do alfabeto e números, cada um associado a um desenho. A obra tem dimensão de 20,5 x 13,5 cm. Martins copia vários trechos do Método Castilho, acrescentando explicações para aplicação dessa proposta de ensino.

²¹⁵ Técnica de impressão que consiste em utilizar como matriz uma placa de zinco para imprimir ou gravar.

²¹⁶ Trata-se do texto “Uma escola de leitura repentina pelo Methodo Castilho”, publicado na seção “Publicações a pedido” (CORREIO MERCANTIL, 3 de setembro de 1853, p. 2).

reimpressão, e porque Deus manifestamente veio em nosso auxílio, daremos pelo menor preço possível cada exemplar do Methodo Castilho, reservando os lucros que houverem para a manutenção de uma ESCOLA NORMAL DE LEITURA REPENTINA. Todas as camaras municipaes do Imperio poderão mandar buscar á nossa casa (rua de S. José n. 59) um exemplar desse Methodo, quando reimpresso, que lhe será dado gratuitamente com tudo o mais que a este respeito publicarmos (MARTINS, J. V., CORREIO MERCANTIL, 8 de setembro de 1853, p. 2).

A ação de Martins, sem dúvida, fez com que o obra e o ideário de Castilho fossem conhecidos nas províncias do Império. E, conforme mencionamos, em 1855 o governo goiano enviou ao Município da Corte o professor Feliciano Primo Jardim para conhecer o método, já que havia notícias de que seu autor estava ministrando curso no Rio de Janeiro. Essa ação é um marco, pois foi a primeira vez, pelo menos que se tem notícia até então, que um professor goiano era enviado ao Município da Corte numa missão pedagógica. Logo, nesta seção da tese, apresentaremos as impressões de Primo Jardim, analisando as repercussões dessa viagem na história da alfabetização de Goiás.

4.1 UM PROFESSOR GOIANO NO RIO DE JANEIRO: IMPRESSÕES SOBRE OS MÉTODOS CASTILHO E SIMULTÂNEO

Primo Jardim saiu em sua missão em 3 de setembro de 1855. O Presidente Machado concedeu ao professor uma ajuda financeira para custear as suas despesas no Município da Corte, sob a obrigação de que ele não podia pedir demissão do emprego por três anos, já que um de seus compromissos era aplicar o método Castilho em Goiás (MACHADO, Relatório de Presidente de Goiás, 1855, p. 23-24). Pelo discurso apresentado por Machado (1855), se evidencia que, para concretização do ensino de leitura e escrita, deveria haver investimento em objetos e compêndios indispensáveis para subsidiar o processo. Essa questão denota certo avanço do poder provincial em conceber a escola de primeiras letras, o que aos poucos impacta na própria legislação educacional em Goiás, demonstrando também um diálogo com o que vinha ocorrendo em âmbito nacional (MORTATTI, 2000; MARCILIO, 2016). Consideramos, dessa maneira, que a viagem de Primo Jardim à Corte é um marco que auxiliou, inclusive, na definição dos rumos da legislação educacional em Goiás, como veremos doravante.

Na seção de Documentações Avulsas do Arquivo Histórico Estadual de Goiás²¹⁷, encontramos um relatório escrito por Primo Jardim narrando suas experiências do Rio de Janeiro, datado de 28 de novembro de 1855 e endereçado ao Presidente da Província de Goiás, Antonio Augusto Pereira da Cunha. Apesar de sua extensão, a seguir transcrevemos alguns de seus trechos na íntegra, em razão de trazerem elementos importantes para a compreensão da não oficialização do método Castilho na província goiana.

Quando Primo Jardim chegou ao Município da Corte, não encontrou Castilho e também descobriu que o método por ele escrito não havia sido adotado nas escolas do Rio de Janeiro, em virtude do que solicitou permissão para frequentar algumas das principais aulas da Corte. O relatório, portanto, é fruto das experiências na escola da freguesia de Sacramento, descrevendo, inicialmente, as observações das aulas com o método Castilho e, posteriormente, as das aulas com o método simultâneo, oficialmente adotado na Corte:

Relatorio

Ilm^o. e Exm^o. Senr^o. Tendo sido encarregado pela Resolução de 21 de Julho do corrente anno de vir a esta capital estudar o methodo de ler e escrever que pretendia plantar o Conselheiro Antonio Feliciano de Castilho, entreguei a 24 d'Agosto a regencia da cadeira em que sou vitaliciamente provido e parti no dia 3 de Setembro para esta Côrte, onde cheguei em 22 de Outubro do referido anno, como já tive a honra de participar a V.Ex.^a, em officio datado de 6 do mez que corre. – N'esse mesmo officio comuniquei a V. Ex.^a que já não se achando aqui o dito Conselheiro Castilho, apresentei o officio do Exm.^o Antecessôr de V.Ex.^a ao Exm.^o Senr.^o Inspector Geral da instrucção publica de que depois de informado de não ter sido adoptado nesta Capital o methodo portuguez Castilho, obtive permissão para visitar as principais aulas aqui estabelecidas tendo em vista não só colher alguma vantagem dessas visitas como o cumprimento do artigo 4 da já citada Resolução. – Servindo-me pois d'essa permissão, dirigi-me á escola da freguesia do Sacramento, onde encontrei o respectivo Professôr leccionando pelo methodo aqui actualmente seguido e em cima das salas do mesmo estabelecimento um outro Professor que como eu comissionado pela sua Provincia ensaiava o methodo de leitura repentina, cuja exposição acabou de ouvir particularmente do proprio author, visto que o curso publico tinha-se terminado de huma maneira irregular (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.^o 123).

No que se refere ao método Castilho, suas observações foram feitas numa sala de aula de um professor que fez o curso com o português Castilho, durante a sua

²¹⁷ Seção de Documentação Avulsa, Caixa n.^o 123. Documento com 10 páginas, costurado nas laterais.

estada no Rio de Janeiro. Primo Jardim reitera que esse curso havia finalizado de maneira irregular. Segundo Castelo-Branco (1977), as cartas de Castilho dirigidas à esposa durante seu período no Brasil revelam que em 1855 as sessões públicas sobre o seu método foram encerradas antes do previsto, devido a duas razões fundamentais: primeiro porque “no decorrer do curso foram apresentadas discordâncias e foi contestado o seu método”; segundo, “A. F. Castilho filia discordâncias e contestações ao método em pruridos patrióticos, visto existir no Brasil o método de Costa e Azevedo” (CASTELO-BRANCO, 1977, p. 42).

Depreende-se, nesse ponto, que o método Castilho não foi bem recebido na Corte, sobretudo pela forte oposição do professor Costa e Azevedo. Castilho acusa, inclusive, Costa e Azevedo de ser plagiário de Joseph Jacotot²¹⁸ (CASTELO-BRANCO, 1977; BOTO, ALBUQUERQUE, 2018). Albuquerque e Boto (2017) explicam que Costa e Azevedo atuou como diretor da Escola Normal de Niterói e professor de todas as cadeiras da instituição, publicando em 1832 as *Lições da Instrução Elementar* denominadas de *Lições de Ler*, compostas por 53 lições para o ensino de leitura pela marcha sintética (COSTA E AZEVEDO, 1832). Em virtude das rixas entre Castilho e Costa e Azevedo, o primeiro acusou o segundo de plágio às obras do francês Joseph Jacotot e do português António Araújo de Travassos²¹⁹. “Esse cenário de embates entre diferentes propostas de métodos de alfabetização no Brasil Imperial remontou um contexto de disputas políticas, filosóficas, sociais, dentre outras que extrapolam as **querelas** dos métodos pedagógicos” (ALBUQUERQUE; BOTO, 2017, p. 230, grifo das autoras).

Primo Jardim também explicita elementos do método Castilho, que consistia basicamente na decomposição das palavras em sílabas e letras, atribuindo a essas os sons originais e, por fim, retornando à palavra inteira.

²¹⁸ Jean Joseph Jacotot (1770-1840) nasceu na França, em Dijon. “É considerado um pedagogo francês. Estudou Direito em Dijon. Ensinou retórica e, depois, letras e matemática. Após a Revolução, foi oficial do exército francês, mas, após a queda de Napoleão, teve de se exilar na Bélgica. Em 1818, ainda exilado na Bélgica, aceitou um cargo na Universidade. Seus alunos não falavam francês e ele não falava flamengo. Após a Revolução de 1830, regressa à França na tentativa de propagar seu método de ensino, que buscava a emancipação intelectual através da educação” (BOTO; ALBUQUERQUE, 2018, p. 29). Para mais informações sobre a atuação de Joseph Jacotot, cf. Rancière, 2015.

²¹⁹ Sobre isso, Castelo-Branco (1977) reproduz trechos das cartas de Castilho em que faz a denúncia do plágio. Numa perspectiva descritivo-analítica, Albuquerque e Boto (2017) analisam as obras de Jacotot e Travassos contrapondo-as com o livro *Lições de Ler* de Costa e Azevedo (1832).

– Procurarei dar a V.Ex.^a uma idéia, ainda que muito imperfeita do que tenho podido observar acerca do ensino primario nesta corte. – Da pratica de alguns dos differentes processos de que se compõe o methodo portuguez castilho pude coligir e do mesmo texto se vê que elle consiste em dar aos meninos com a possivel clareza o conhecimento da palavra; fazer que eles com o socorro do rhythomo marcado com a percussão de palmas a decomponhaõ em syllabas e estas em elementos que por um processo contrario reunaõ estes elementos em syllabas, e destas formem a palavra alternando com o Professôr este exercicio que tem o nome de leitura auricular e que tem grande importancia neste systema (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123).

Como o próprio Castilho (1853) aponta, a palavra é o objeto da leitura, e a fala uma competência anterior à habilidade de leitura. Assim sendo, o autor desenvolveu a chamada leitura auricular, mencionada por Primo Jardim, que consistia na repetição do processo de decomposição e composição das palavras em sílabas e letras acompanhado pela percussão das palmas, como ele explica detalhadamente no livro:

O mestre aqi dividirá, clara e pausadamente, muitas palavras em silabas, acompanhando cada silaba com uma palma ou pancada de vara, e metendo de silaba a silaba um intervalo. [...] Logo qe o mestre presume qe a maioria dos discipulos tem entendido esta divisão das palavras em postas, silabas ou tempos, propõe-lhes palavras uma e uma, pronunciando cada uma clara e distintamente, mas de um jato, e fazendo com qe os ouvintes lh'a recambiem logo dividida em silabas, acompanhada cada silaba por cada uma d'eles com uma palma. [...]. Suponhamos qe é *navio* a primeira palavra que lhes qer apresentar para eisemplo d'esta recitação esparralhada. Dir-lhes-á primeiro *navio*, correntemente; depois, o mesmo dividido nos cinco elementos de qe o vocábulo se compõe, tendo cuidado em não falsificar nenhum d'eles, e em os proferir a um e um com certa demora e desleixo imitativo: n-â-v-i-u; *Mulher*, m-u-lh-é-r; *Terra*, t-é-rr-â (CASTILHO, 1853, p. 18-19; p. 21).

Após essa prática, explorando os sons das letras e suas transformações nas palavras, o professor apresenta as letras escritas, entrando em cena as imagens associadas às letras:

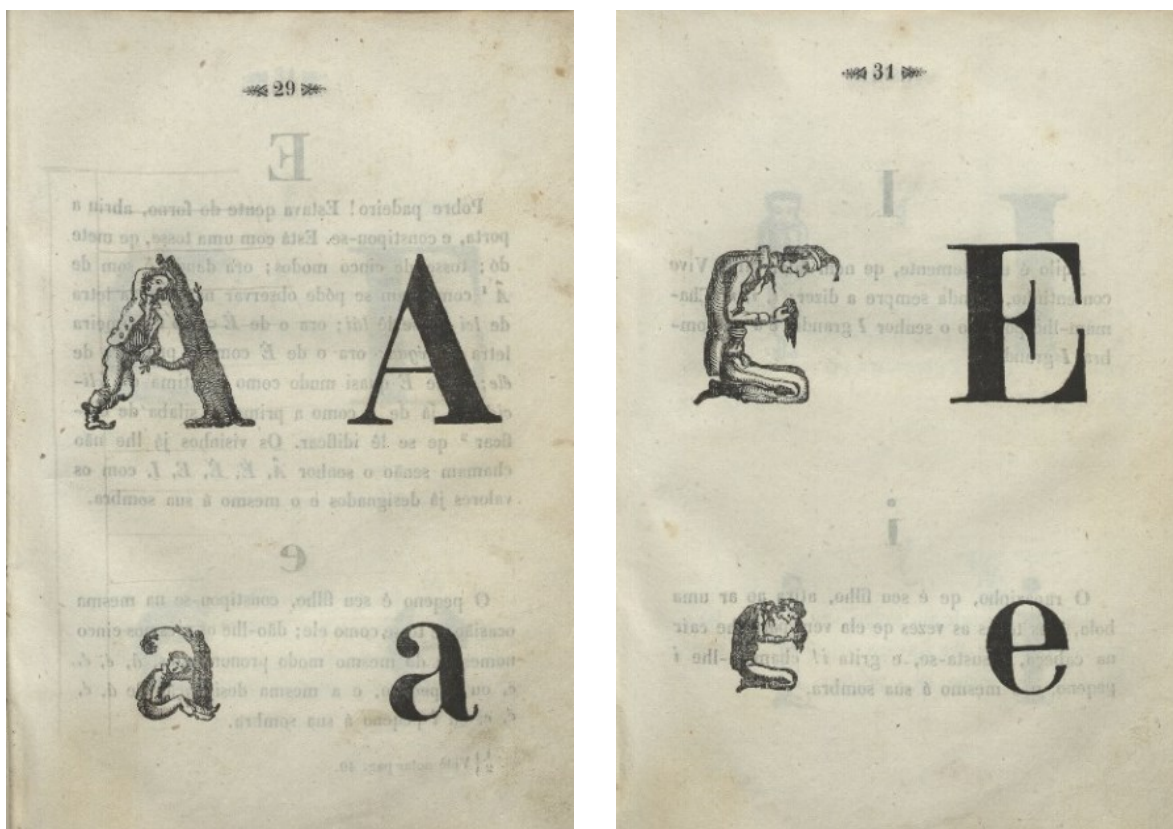
Apresentaõ-se varias figuras mais ou menos semelhantes ás letras fazendo-se sobre cada huma dellas pequenas historias taes, que dellas resulte gravar na memoria dos ouvintes não só a fôrma como o valor das mesmas letras – Começa este processo pelas vogaes; e logo que signaes que as representaõ são conhecidos dos alumnos daõ-se-lhes a ler palavras em cuja composição não entrem senaõ as mesmas vogaes. Passa-se depois co conhecimento das consoantes dos sons nasalados e finalmente das articulações compostas propondo-se a sempre para serem shysthmicamente lidas com a maior exacção aquellas palavras que contenhaõ em si somente os elementos anteriormente conhecidos sendo intermeiado este processo do canto

de varias regras que dizem respeito á pronuncia de certas letras (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123).

Além da leitura auricular, temos acima descritos os princípios da leitura ocular, em que se apresenta à criança como os sons podem ser representados, sentidos pelos olhos por meio do registro escrito ou impresso. Iniciando pelas vogais, cada letra é acompanhada de uma historieta que auxilia o aluno a memorizar tanto a sua escrita, por meio da associação entre a imagem e o formato da letra, quanto os seus variados valores sonoros.

Figura 9

Páginas 29 e 31 do livro *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853)



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal.

As historietas faziam relação direta com a imagem da letra. No caso da letra “A”, a história tratava de um preguiçoso que vivia a bocejar e escorar-se pelas coisas. Para todas as letras, as historietas enfatizavam os diferentes sons delas, uma vez que o método consistia nessa primeira exploração fonêmica. Ainda sobre essa questão da

associação da imagem, letras e histórias, vale ressaltar que, entre as polêmicas do plágio de Castilho ao Método Lemare, o primeiro esclarece que, da obra do segundo, ele toma essa ideia de empréstimo dando a ela outro caráter e outro direcionamento (CASTILHO, 1853). Nos capítulos introdutórios da segunda edição de seu livro, Castilho (1853) responde às críticas e especulações de o seu método ser uma cópia do francês Lemare, confrontando o livro de Lemare e o seu, enfatizando que Lemare propõe um ensino pelo método individual, já o Castilho pode ser aplicado sobre as bases do método simultâneo, visto que, em suas próprias palavras, “o meu método se acha por tal arte desenvolvido e concertado, que tão bem e eficazmente se pôde acomodar a uma classe de seiscentos discípulos” (CASTILHO, 1853, p. LVI).

A sequência das lições, como o próprio Primo Jardim (1855) observou nas aulas a que assistiu, o professor apresenta as vogais (são seis: a, e, i, y, o, u), as consoantes (são dezenove: m, n, l, r, b, p, d, t, f, v, q, k, e, ç, s, z, x, j, g), os sons nasalados com duas letras (são sete: an, ão, em, em, im, on, un) e as articulações compostas com duas letras (são quatro: ch, lh, nh e ph). Primo Jardim (1855) destaca que, percorridas todas as letras, passa-se ao ensino dos sinais de pontuação. Porém, na obra de Castilho, acompanhando o progresso das lições, observamos que há anteriormente o exercício das “combinações logográficas”, ou seja, com as letras/sílabas de uma palavra formam-se outras palavras. O professor copia as palavras no quadro com as sílabas separadas por hífen, cada sílaba enumerada, iniciando pelo número 1. Daí por diante, o exercício consiste em fazer combinações entre as sílabas formando novas palavras, conforme exemplo abaixo:

1 2 3 4 5 6 7
 Ma-te-ri-a-li-da-de
 Sete? De. Sete com acento circunflexo? Dê. Seis? Da. Seis com acento agudo? Dá. Cinco? Li. Quatro? A. Quatro com acento agudo? Á. [...] Seis e seis? Dada. Um e dois? Mate. Dois e um? Tema (CASTILHO, 1853, p. 165).

As combinações, segundo o autor, podem ser feitas sem respeitar as convenções ortográficas, pois a intenção é aprender a leitura. Essa prática faz parte de um exercício de leitura ocular, definido como a leitura da palavra grafada e visualmente exposta, seja no quadro-negro ou em um impresso.

A escrita, para Castilho, deve ser introduzida posteriormente ao aprendizado da leitura. Entre as 21 lições de sua obra, é somente na lição 17ª que os exercícios de escrita aparecem, recomendando que ela seja feita nas ardósias individuais a partir

da observação de quadros modelos afixados na sala, que contêm a grafia das letras. Tal direcionamento justifica os materiais solicitados por Primo Jardim para aplicação do método Castilho, entre eles ardósias, giz, esponja ou papel e lápis para os alunos, uma coleção completa de quadros que representam o alfabeto, quadros modelos para a escrita²²⁰ (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123).

Outro material solicitado e recorrentemente utilizado na execução do método é o Mississippi, caracterizado como “uma grande teia de pano enrolada em dois cilindros na qual estão escriptas em grandes caracteres romanos palavras e numeros para serem lidos” (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123). Essa descrição é muito semelhante à que Castilho faz desse objeto em sua obra: “uma, ou mais teias de papel formadas de folhas pegadas pela eistremidade uma ás outras, sendo a largura destas teias proporcionada ao comprimento dos cilindros do Mississippi em qe tem de ser enroladas” (CASTILHO, 1853, p. 4). Nele ficavam escritas palavras, números romanos, números, letras para serem lidas pelos alunos.

Primo Jardim também socilicita o livro do método Castilho para o professor, podendo ser um para cada aluno, bem como os exemplares do texto *Sciencia do Bom Homem Ricardo*, de Benjamin Franklin, e o livro *Arte de aprender a ler a letra manuscripta* de Duarte Ventura (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123). Os dois últimos livros seriam utilizados, conforme Primo Jardim (1855) elucida, para o ensino da letra manuscrita e letra redonda.

Sciencia do Bom Homem Ricardo foi um texto de leitura escolar que circulou no Brasil imperial, e sobre o qual nos debruçamos com maiores detalhes na seção anterior. Conforme analisamos, era geralmente publicado em letra de imprensa (ou também chamada de redonda), difundindo preceitos morais e valores sociais para formação de um cidadão pronto para o trabalho (ARRIADA; TAMBARA; DUARTE, 2015).

Já a obra de Duarte Ventura, segundo Batista (2002), foi provavelmente publicada entre 1830 e 1848, pela firma de J.-P. Aillaud, em Paris. Como se enuncia na capa, ela é organizada em 10 lições, da letra mais fácil para mais difícil.

A “Primeira lição”, como se dá geralmente nos livros do gênero, apresenta o alfabeto em letras manuscritas maiúsculas (p. 3 a 4), os numerais de 1 a 10 (p. 4) e o alfabeto (p. 5) novamente, agora em letras minúsculas, assim como nova sequência dos numerais, em

²²⁰ Esses quadros apresentam as letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas, de variadas caligrafias. Segundo Castilho (1853) podem ser feitos por qualquer calígrafo.

tamanho menor. Nessas pranchas, utiliza-se sempre a letra cursiva inclinada. As demais lições constroem uma antologia (sempre em cursiva), composta por um único excerto de texto (no caso, a opção recai em geral sobre Camões e “Os Lusíadas”), por um texto do autor do livro ou de um texto desse autor entremeado por excertos de outros autores. No que diz respeito à temática, os textos celebram episódios e, particularmente, heróis da história portuguesa (D. Afonso Henriques, D. João de Castro, Afonso de Albuquerque), em geral inseridos, por meio dos títulos e da introdução, no quadro de valores como o amor à independência nacional e à pátria, assim como a lealdade a ela (BATISTA, 2002, não paginado).

Pinto (2009), em análise ao livro de Duarte Ventura, explica que a obra, além de apresentar um método de ensino de leitura e escrita, tem um caráter vigoroso da educação cívica, objetivando formar cidadãos patriotas com espírito heroico e militarista. Trata-se, por isso, de um compêndio “de todas as virtudes humanas, morais e cristãs, para a formação do ‘homem novo’ para um ‘mundo novo’” (PINTO, 2009, p. 60). O livro *Arte de aprender a ler a letra manuscrita*, como o próprio título enuncia, tinha por objetivo ensinar a letra manuscrita ao aluno.

No anexo ao relatório de Primo Jardim (1855), há uma relação dos objetos necessários para a prática do método de leitura repentina para uma turma com 8 alunos. Na listagem, ele solicita apenas 1 livro do método Castilho (2\$000 réis), 8 exemplares da *Sciencia do Bom Homem Ricardo* (valor unitário \$200), 8 do livro da *Arte de aprender a ler a letra manuscrita*, por Duarte Ventura (valor unitário \$800) (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123). Essas quantidades e valores denotam aspectos do ideário que circulava sobre as práticas de ensino de leitura e escrita no império.

O primeiro que podemos depreender refere-se aos aspectos econômicos. Dado o alto valor das obras impressas, em geral eram elas destinadas ao professor, que copiava as lições na lousa ou solicitava que os alunos fizessem as atividades utilizando a ardósia individual. Os livros que eram adquiridos para os alunos eram os de menor valor, nesse caso, tanto a obra de Benjamin Franklin, quanto a de Duarte Ventura, que, se comparadas à de Castilho, eram de menor custo.

O segundo ideário está correlacionado ao desenvolvimento, na escola, de certa mentalidade que associava o ensino de leitura e escrita à formação moral e cívica, notadamente presente nos livros adotados. Por fim, ao observar a quantidade de objetos, notamos pressupostos do método de ensino que circulava naquele momento, sendo o método individual o mais empregado nas escolas.

No relatório de Primo Jardim (1855), é mencionado o método simultâneo como aquele que estava sendo adotado oficialmente nas escolas da Corte. Embora descreva e recomende o método simulâneo, Primo Jardim argumenta que nos três métodos há evidentes dificuldades:

Passarei agora a offecere á consideração de V.Ex.^a mui suscintas observações sobre o methodo actualmente adoptado nesta Côrte. – Dos tres methodos de ensino mais geralmente conhecidos, o individual, em que cada discipulo recebe as lições diretamente do Professor; o mutuo, em que os alumnos aprendem e ensinaõ mutuamente uns aos outros; e o simultaneo em que uma só lição explicada pelo proprio Professor deve ser ouvida e tem de servir para todos os escolares, este ultimo é o actualmente adoptado nas escolas desta Côrte, pois que assim o determina o artigo 73 do Regulamento approved pelo Decreto de 17 de Fevereiro de 1854. Releva porem notar que assim como methodo individual o primeiro dos methodos deixa de ser proficuo desde que a quantidade dos discipulos passa de certo numero assim como o ensino mutuo deixa de offerecer segundo alguns resultados verdadeiramente vantajosos por isso que os escolares não tem a sufficiente capacidade para transmitirem a seos colegas os conhecimento de a que elles haõ necessidade assim tambem o ensino rigorosamente simultaneo não deixa de apresentar embaraços bem serios ao Professor que o tem de praticar. E isto é claro. Em huma escola de primeiras letras quasi diariamente concorrem alumnos a inscreverem-se na respectiva matricula e a lição d'aquelles que já se achaõ matriculados a quinze ou vinte dias, não póde servir para aquelle que é admittido quinze ou vinte dias depois. É verdade que este obstaculo se poderia de alguma sorte remover fixando-se a epoca para a admissão á matricula porêm sendo diversas as materias que se lhes tem de ensinar e diversas as capacidades dos alumnos aparece d'aqui a necessidade de se dividir uma mesma aula em vario numero de classes que por suas qualidades especiaes não podem ser ao mesmo tempo regidas unicamente pelo Professõr o qual por isso mesmo tem de confial-as aos cuidados dos mais adiantados de seos alumnos recorrendo assim ao methodo do ensino mutuo e ficando desta arte prejudicada a rigorosa simultaneidade do ensino. – E' pois o ensino mutuo por diversos modos alterado a base sobre que descança o systema mixto das escolas que aqui tenho visitado. – Em todas ellas encontraõ-se os monitores das classes e toda a aula obedecendo ao som da campainha a signaes que lhes faz o monitor qual que tem o seo assento ao lado do Professõr. Como, porem, todas estas modificações tem sido operadas segundo a entender dos mui dignos e zelosos Professõres que com bastante dopteridade dirigirem os primeiros passos da mocidade fluminense estudando cada hum em particular o melhor meio de o conseguir resulta d'aqui não haver ainda uma perfeita uniformidade de systhema circunstancia esta que tem necessariamente de desaparecer em vista do que dispõe o artigo 76 do já citado Regulamento (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123).

O excerto é o início da segunda parte do relatório, em que o autor relata sobre os métodos de ensino encontrados na Corte – o individual, o mútuo e o simultâneo.

Esse último, por ser o adotado oficialmente, o descreve com maiores detalhes, com a ressalva de que no território fluminense não havia uniformidade sobre os modos de ensinar. Nesse período estava em vigor a Reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854), que, embora tenha estabelecido o método simultâneo para as escolas em geral, também deu brecha para o Inspector Geral determinar, quando julgar conveniente, a adoção de outro método, conforme os recursos e necessidades.

Primo Jardim (1855) indica os preceitos do professor Candido Matheos de Faria Pardal²²¹, conhecido como um dos mais distintos professores da capital.

– Em quanto porem esta uniformidade se não estabelece, procuro iniciar-me no modo de ensinar seguido pelo Senr.º Candido Matheos de Faria Pardal, um dos mais distintos Professôres desta Capital. – Elle como quasi todos, divide os trabalhos da sua aula que como as outras começa as 9 horas da manhã, e termina ás 2 da tarde, em quatro processos, a saber: o de escripta, o de cathecismo, o de contabilidade e o de leitura, fazendo objeto do 1º a calligraphia desde as linhas obliquas até o cursivo, do 2º as diversas lições do cathecismo historico de Fleury, do 3º a arithmetica desde os numeros dígitos até as proporções e do 4º o alfabeto até a analyse gramatical, sendo todas estas materias convenientemente distribuidas pelas diversas classes em que está dividida toda a aula em que não são occupadas por mais de 7 alumnos inclusive o monitor respectivo (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123).

No relatório, descreve que as aulas de Pardal se organizavam no ensino da escrita, do catecismo, da aritmética e da leitura. Todos esses quatro processos se baseavam no aprendizado dos conteúdos mais simples aos mais complexos. A escola era organizada em várias turmas, que não ultrapassavam 7 alunos, regidas pelo professor, mais o monitor e um professor adjunto. A organização em classe marca os preceitos do método simultâneo, que ainda mantinha resquícios das características do método monitorial ou mútuo; este contava com a participação de monitores, que, em pequenos grupos, orientavam as lições e zelavam pela disciplina dos alunos. A

²²¹ “Candido Matheus de Faria Pardal viveu 70 anos (1818-1888), mais da metade dos quais trabalhando na docência. Estudou na Academia de Belas Artes, foi professor na escola primária, no Colégio de D. Pedro II, no Instituto Comercial da Corte, no Colégio de meninas da Baronesa de Geslin, diretor das escolas municipais, se apropriou de ideias estrangeiras, escreveu livros escolares, aprovou outros, examinou professores adjuntos e alunos, mobilizou a categoria, e também foi eleitor, devoto, membro de irmandades, diretor de sociedades e associações beneficentes, recreativas e políticas, organizou subscrições e fez parte de diversas comissões para agência na cidade” (BORGES, 2014, p. 275). Borges (2014), baseando-se na micro-história, faz uma análise da vida, profissão e pensamento do Professor Pardal, projetando-o nas redes de relações estabelecidas no movimento da vida, da profissão, da escola, da cidade e do mundo.

Reforma Couto Ferraz não menciona a figura do monitor, mas a do professor adjunto, cargo exercido por alunos das escolas públicas, maiores de 12 anos, que tivessem bons resultados e propensão ao magistério. Os professores adjuntos eram auxiliares das práticas de ensino do professor da turma. Entretanto, na observação que Primo Jardim (1855) faz das aulas do professor Pardal, há a figura do adjunto e se mantém o monitor. Isto é, as novas práticas são imprimidas nas velhas, preservando elementos simbólicos, mantidos pelas crenças que circulam no âmbito pedagógico.

Os arranjos organizativos das salas de aulas pelo método simultâneo são destacados ao final do relatório. Bancos dispostos paralelos à mesa do professor; para cada aluno, uma mesa inclinada com uma lousa, tinteiros fixos e cabides para pendurar os exemplares de escrita ornamentavam a sala juntamente com o retrato do Cristo crucificado e do Imperador. Tal descrição corrobora a perspectiva de que espaço e tempo escolares eram normatizados por uma “gramática básica da escola”, como Vidal (2005) explica, retomando o conceito dos americanos David Tyack e Larry Cuban, nos anos de 1990.

Primo Jardim (1855), por fim, enumera, em anexo ao relatório, uma relação de objetos para abertura de escola do ensino simultâneo para 200 alunos.

Relação dos utensilios necessarios para huma escola do ensino simultaneo contendo 200 alunnos
 200 louzas
 200 canetas de lataõ
 4 massos de lapis de pedra
 1 [ilegível] de esponja
 4 ditos de giz branco
 4 grosas de pennas de aço
 4 ditos de cabos para as mesmas
 50 exemplares de grammatica de Coruja
 50 ditos de arithmetica do mesmo author
 50 exemplares de primeira collecção de carta
 50 cathecismos historicos de Fleury
 20 exemplares do expositor Portuguez
 20 ditos da Sciencia do Bom Homem Ricardo
 10 ditos de Historia do Brasil, Coruja
 60 ditos de Duarte Ventura
 50 pautas obliquas
 6 dusias de lapis finos
 1 estampa de Jesus Crucificado
 1 retrato de S. M. O. Imperador
 Total 329\$360 (PRIMO JARDIM, 1855, AHEG, Documentação Avulsa, Caixa n.º 123).

Ao listar o conjunto desses materiais, Primo Jardim (1855) dá força ao argumento de que o método simultâneo seria o melhor para oficialização nas escolas

goianas, já que, para uma aplicação do método Castilho, o custo é de “350\$040” (média de 4\$380 por aluno), ao passo que no método simultâneo o custo totaliza “329\$360” (média de 1\$646 por aluno).

É importante ainda destacar que o método simultâneo e o método Castilho são colocados como tendo a mesma natureza. Mas, enquanto o primeiro se refere ao ensino inicial de leitura, escrita e da numeração, o segundo tem natureza didática mais abrangente, podendo ser utilizado em qualquer âmbito, seja na instrução primária ou em outro nível da educação.

Como se lê, na listagem há livros comuns entre a aplicação do método Castilho e do método simultâneo, como a obra *Sciencia do Bom Homem Ricardo* e a de Duarte Ventura. Ainda para a instrução primária, a partir das fontes consultadas, acreditamos que mais três impressos, dos mencionados acima, também eram utilizados para ensinar a ler e escrever: o *Cathecismo historico de Fleury* (ABBADE FLEURY, 1846), as primeiras coleções de cartas e o *Expositor Portuguez* (MIDOSI, 1831).

Era muito comum, nesse momento da história da educação no Brasil, a presença do Catecismo entre os objetos escolares destinados aos alunos (TAMBARA, 2003, 2005; ORLANDO, 2013). Na lista de Primo Jardim (1855), é referido o *Cathecismo historico de Fleury*. Entre os Catecismos usados nas escolas em Goiás, esse foi um dos que obteve maior difusão. As coleções de Cartas mencionadas são outro material muito comum no Brasil imperial para o ensino das primeiras letras. Frade (2010) esclarece que esse material era recorrentemente conhecido como *cartas*, *cartas de ABC*, *cartas de sílabas*, *cartas de nomes*. Galvão e Batista (1998) e Catani e Vicentini (2011) acrescentam que esses materiais eram também intitulados de *cartas de “fora”*, *cartinhas*²²².

O referido *Expositor Portuguez* tem como título completo *O expositor portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna*, e trata-se de um livro destinado à instrução primária portuguesa, publicado provavelmente em 1831, em Londres (BOTO, 1997). Escrita pelo português Luiz Francisco Midosi (1796-1877)²²³,

²²² Para maiores detalhes sobre o *Cathecismo Historico de Fleury* e das Cartas de ABC, cf. seção 3 dessa tese.

²²³ Boto (1997) explica que Midosi atuava na política liberal em Portugal. Ao publicar o jornal *O portuguez*, começou a sofrer perseguição política, foi preso e emigrou para Inglaterra em 1828. Voltou a Portugal em 1834, onde “passou a exercer um acentuado papel político junto aos poderes centrais. Em 1836, Midosi seria nomeado Governador Geral do distrito de Portalegre” (BOTO, 1997, p. 353).

durante o período que passou na Inglaterra fugindo de uma perseguição política em Portugal, a obra foi amplamente divulgada no território português e também circulou no Brasil, como constata Boto (1997).

Carneiro (1844) faz uma descrição do livro, datando sua publicação em 1830. Porém o exemplar que identificamos na Biblioteca Nacional de Portugal²²⁴ é de 1831 e não apresenta referência de edição, levando-nos a concluir, por meio de uma análise comparativa com as outras edições do *Expositor Portuguez*, que essa pode ser a primeira edição.

O livro tem como método de ensino, o alfabético²²⁵, utilizando também, conforme Boto (1997) ratifica, a soletração como técnica para o aprendizado da leitura. Com 132 páginas, segundo Carneiro,

Este interessante livro de educação, e de que muito careciam as nossas escolas primarias, acha-se dividido em cinco secções, e estas em lições progressivas: a 1.^a, contém tudo quanto é relativo ás letras e formação dos vocabulos de diferentes sillabas: a 2.^a e 3.^a, trata de ler soletrando e em periodos: a 4.^a, contém catecismos geraes de artes e sciencias: a 5.^a, traz noções de mathematica, taboada, pesos, medidas, valores das moedas, palavras semelhantes em som, mas diversas em orthografia e sentido, orações, maximas Moraes, e explicação dos termos latinos e abreviaturas que andam em uso (CARNEIRO, 1844, p. 221).

Midosi (1831) faz uma breve apresentação da obra em suas páginas iniciais, enfatizando a natureza gradual da aprendizagem, defendendo, portanto, um ensino baseado na marcha sintética, explorando das noções mais simples às mais complexas. Para tanto, na sequência, discrimina o alfabeto em quadros com a grafia da letra de imprensa maiúscula e minúscula, acompanhada de uma figura com a escrita de seu nome, separada por sílabas (a – ár-vo-re; b – bra-ço; c – cor-ti-ço; d – da-do etc.).

²²⁴ A versão digitalizada dessa obra está disponível na Biblioteca Nacional de Portugal pelo link: <<http://purl.pt/6487>>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

²²⁵ Segundo Frade (2014), “empregado desde a antiguidade até meados do século XIX, em vários locais cujo sistema de escrita é o alfabético, o método alfabético pode ser considerado o mais antigo. Segue o princípio geral dos métodos sintéticos, de centrar a atenção do aprendiz em unidades menores e abstratas, a serem combinadas progressivamente. Em sua estrutura mais básica, propõe aprender os nomes das letras do alfabeto, reconhecer cada letra fora da ordem, soletrar seu nome, decorar alguns quadros de sílabas e depois tentar redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração – com separação por hífens ou espaços que vão guiando a oralização. No Brasil, é comum o uso das expressões “Cartas de letras” ou “Cartas do ABC”, “Cartas de sílabas” e “Cartas de nomes”, o que indica a sequência em que a soletração é exercitada” (FRADE, 2014, p. 214).

Figura 10

Páginas 7 e 10 do livro *O expositor portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna* (1831)



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal.

O recurso de apresentar as palavras separadas por sílabas se constitui como parte do método proposto por Midosi (1831), iniciado pelo aprendizado do alfabeto. Posteriormente, aumentando gradativamente o número de letras, o autor propõe, na primeira seção do livro, o ensino das sílabas de duas letras; três e quatro letras; monossílabos de duas, três e quatro letras; dissílabos de três, quatro, cinco e seis letras; trissílabos de cinco, seis, sete e oito letras. A proposta nas lições da seção dois é de ler soletrando pequenos textos narrativos nos quais todas as palavras são apresentadas com as sílabas separadas por um hífen. Somente a partir da página 55, da seção três em diante, os textos deixam de apresentar essa divisão silábica. O próprio autor menciona que o leitor, quando alcançar essas lições, já saberá ler e treinará, a partir de então, a leitura global das palavras, conhecendo os sons de cada

sílaba na formação das palavras. Se, acaso, durante a leitura o aluno encontrar alguma palavra que não compreendeu e não souber pronunciá-la, aconselha: “primeiro pergunta o seu significado, e depois dividindo-a em syllabas a pronunciarás com facilidade” (MIDOSI, 1831, p. 55).

O *Expositor Portuguez*, na história da alfabetização em Goiás, é aqui mencionado pela primeira vez, todavia não identificamos registros de que ele tenha sido adotado nas escolas goianas entre os anos 50-60 do século XIX. Apenas a partir dos anos de 1870 encontramos sua presença nas listas de solicitação de expediente escolar, conforme explicitamos na seção anterior.

No corpo do relatório de Primo Jardim (1855), outro compêndio é mencionado, sendo um dos mais difundidos e usados nas escolas da Corte: o livro *Historia de Simão de Nantua ou o Mercador de Feiras*, de Laurent Pierre de Jussieu²²⁶. Nas fontes que consultamos no Arquivo Público Histórico do Estado de Goiás, especialmente entre 1835 a 1886, não encontramos referência a que esse livro tenha sido usado em escolas de primeiras letras em Goiás. Entretanto, Araújo e Silva (1975, p. 152) demonstra que a obra em questão foi usada numa aula pública mista de primeiras letras em Bonfim²²⁷, na província goiana oitocentista. A autora destaca que havia apenas um exemplar do livro que passava de aluno em aluno em práticas de leitura coletiva.

Simão de Nantua, como ficou popularmente conhecido, é um livro escrito e publicado na França em 1818, posteriormente traduzido para o português por Philippe Pereira de Araújo e Castro, em 1830 (SENA, 2017). Segundo Arriada, Tambara e Duarte (2015), essa obra faz parte de uma seleção de compêndios publicados no período imperial não com intuito de serem textos escolares, mas que “foram utilizados como suporte no processo de aquisição da leitura. Ademais, o uso desses textos estava vinculado ao processo de introjeção de valores éticos e morais” (ARRIADA; TAMBARA; DUARTE, 2015, p. 244).

No estudo de Lima e Barbosa (2009) é destacada a ampla circulação dessa obra no Brasil, comprovando, por meio de fontes documentais, que houve pelo poder

²²⁶ A versão digitalizada dessa obra está disponível na Biblioteca Nacional de Portugal pelo link: <https://books.google.com.br/books?id=Qd3tAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

²²⁷ Em 1943, a cidade de Bonfim, localizada na região sul do estado de Goiás, passou a se chamar Silvânia.

central da Corte uma tentativa de instaurar certa regularidade para o ensino de leitura nas províncias brasileiras, principalmente por meio da promulgação de leis e também pela expedição de orientações para as escolas de primeiras letras do império. Dessa maneira, entre as orientações expedidas pela Corte, estava a utilização da *Historia de Simão de Nantua* para as aulas de leitura. Gama e Gondra (1999) também indicam que esse livro foi utilizado na província do Rio de Janeiro na década de 60 do século XIX.

No apêndice do relatório apresentado à Assembleia Geral do Rio de Janeiro, em 1872, assinado pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, há um levantamento das escolas públicas e privadas existentes no Município da Corte, especificando o método e os compêndios adotados em cada instituição naquele momento (OLIVEIRA, Relatório do Ministério dos Negócios do Império, 1872). Ao analisar esse documento, encontramos várias referências à obra de Jussieu (1867), tanto em escolas primárias quanto em secundárias, o que corrobora a afirmação de Primo Jardim (1855) em seu relatório: a obra *Simão de Nantua* era geralmente seguida para o ensino de leitura em escolas de primeiras letras da Corte.

Figura 11
Folha de rosto da 9ª edição do livro *Historia de Simão de Nantua ou O mercador de feiras* (1867)

HISTORIA
DE
SIMÃO DE NANTUA
OU
O MERCADOR DE FEIRAS
OBRA DE LAURENT DE JUSSIEU
A QUEM A SOCIEDADE DE INSTRUÇÃO ELEMENTAR
ESTABELECIDADA EM PARIS, CONFERIO O PREMIO DESTINADO POR UM ANONYMO
PARA O LIVRO QUE APARECESSE MAIS CONVENIENTE Á INSTRUÇÃO
MORAL E CIVIL DOS MORADORES DA CIDADE E DO CAMPO
TRASLADADA DA LINGUA FRANCEZA
POR
PHILIPPE PEREIRA D'ARAUJO E CASTRO
SEGUIDA DAS OBRAS POSTUMAS DE SIMÃO DE NANTUA
NOVA EDIÇÃO
CORRECTA, AUGMENTADA, E ORNADA COM OITO ESTAMPAS COLORIDAS
Eu faço votos, meus amigos, para que sejais
prudentes e felizes.
(Cap. XXXVIII, da *Historia de Simão de Nantua*).

PARIS
LIVRARIA DE V^{va} J. P. AILLAUD, GUILLARD E C^a
47, RUA SAINT-ANDRÉ-DES-ARTS
1867

Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal.

A edição portuguesa a que tivemos acesso data de 1867, com 280 páginas, dividida em duas partes. A primeira parte (da página 7 a 187), com 39 capítulos, apresenta Simão de Nantua, bem como suas histórias advindas de vários lugares e com diferentes personagens. A segunda parte (da página 189 a 276), sob o título “Obras póstumas de Simão de Nantua”, foi organizada pelo companheiro de viagem de Simão, posteriormente à publicação do livro, ao que tudo indica em 1829 (SENA, 2017). É formada por 8 capítulos. No primeiro, o companheiro de Simão explica que o amigo, já no leito de morte, entrega-lhe uma pasta com manuscritos de seus pensamentos e ensinamentos: “peguei na pasta, e guardei-a como se a deixa fosse uma burra. Passados alguns instantes expirou o meu amigo, e no outro dia vi assistir ao seu funeral toda a cidade vestida de lucto” (JUSSIEU, 1867, p. 195).

Historia de Simão de Nantua ou o Mercador de Feiras narra a história de Simão de Nantua, conhecido assim em referência seu local de nascimento, Nantua, uma comuna francesa²²⁸. O desenrolar das histórias ocorre a partir das vivências de Simão, que andava de feira em feira, montado num cavalo, vendendo mercadorias. Era um homem descrito com cabelos brancos, “o seu rosto risonho e nédio causava prazer. Não obstante a sua grande barriga, movia-se com agilidade, e andava direito arrimado ao seu bordão de viagem” (JUSSIÉU, 1867, p. 8). Embora a família tenha investido na educação de Simão para que ele seguisse a vida sacerdotal, ele abandonou os estudos para seguir a profissão do pai como mercador de feiras.

Cada capítulo da história se desenrola em uma região diferente da França, em que Simão vendia suas mercadorias nas feiras e transmitia ensinamentos de civilidade e moralidade. Os diálogos apresentados no livro vão induzindo os leitores para comportamentos e práticas que atendiam aos “ideais educacionais que estavam sendo propalados no Brasil imperial, seja por ratificar um método que estava em uso nas escolas francesas²²⁹, seja por ter conteúdos de moral, de virtude e de civilidade” (SENA, 2017, p. 212).

Por fim, há também uma obra mencionada no relatório de Primo Jardim (1855) como indicada nas escolas de primeiras letras para o ensino de leitura: *Historia do Brasil para a leitura da letra redonda*. Tomando em consideração a listagem de livros solicitados no anexo do relatório de Primo Jardim (1855), é provável que a obra a que ele se referiu tenha sido escrita por Antonio Álvaro Pereira Coruja, popularmente conhecido como Professor Coruja.

Sabemos que as obras do Professor Coruja²³⁰ circularam em várias escolas brasileiras no período imperial, como constata Valdez (2006) e Bastos (2006). O

²²⁸ Nantua faz parte da província de Ain, localizada ao leste da França.

²²⁹ O método a que Sena (2017) se refere é o mútuo, também conhecido como Lancaster, citado pelo personagem Simão de Nantua na obra de Laurent Pierre de Jussieu como o ideal para transformar a criança num sujeito dócil e civilizado. Cf. o capítulo V, intitulado “Simão de Nantua faz ver as vantagens das escolas em que as crianças se instruem pelo methodo de ensino mutuo, e conta a historia do cavalheiro Paulet” (JUSSIÉU, 1867, p. 22-27).

²³⁰ Segundo Tambara (2003), as obras didáticas de Coruja são: *Compêndio de Gramática da Língua Nacional* (1835, 1849, 1862, 1863, 1867, 1872, 1879); *Manual dos Estudantes de Latim* (1838, 1849, 1866 – 5ª edição); *Compêndio de Ortografia da Língua Nacional* (1848); *Manual de Ortografia da Língua Nacional* (1850, 1852); *Exercícios para meninos* (1850); *Aritmética para meninos, contendo unicamente o que é indispensável e se pode ensinar nas escolas de primeiras letras* (1852); *Lições de História do Brasil: adaptada à leitura nas escolas, contendo a Constituição Política do Império do Brasil* (1855, 1857, 1861, 1866, 1869, 1873 e 1877); *Compêndio de Gramática Latina do Pe. A. Figueiredo* (1852); *Catecismo histórico-geográfico riograndense* (1886) (TAMBARA, 2003, p. 83).

livro referido por Primo Jardim (1855) é o *Lições de História do Brasil: adaptada à leitura nas escolas*, publicado pela primeira vez em 1855. A partir da análise da 9ª edição desse livro (CORUJA, 1873), identificada na Biblioteca Digital do Senado Federal²³¹, podemos constatar que ele não foi concebido propriamente para o ensino inicial de leitura e escrita, mas para o treino da leitura corrente. Primo Jardim (1855) informa que o referido compêndio era para o ensino da letra redonda ou de imprensa, o que retoma aspectos das características da escola de primeiras letras no período, no tocante ao ensino dos diferentes tipos de letras para a criança. Ensinava-se a leitura de variadas letras, no intuito de o aluno não ter dificuldade de ler os livros que circulavam dentro e fora da escola, reconhecendo as caligrafias existentes. Portanto, o ensino das letras em suas diferentes formas e tamanhos foi um conteúdo no processo de alfabetização das crianças na escola brasileira no período imperial, ganhando ainda mais ênfase no contexto republicano, à luz dos princípios dos manuais franceses (FETTER, LIMA, LIMA, 2010; VIDAL, GVIRTZ, 1998).

Enfim, a partir da análise das fontes evidenciadas, a experiência de Primo Jardim em 1855, analisada no decorrer deste tópico, contribuiu na formulação do Regulamento sobre a Instrução Primária de Goiás em 1856, já que o método Castilho foi descartado, oficializando-se o método simultâneo. Sendo assim, quais foram as repercussões, na província goiana, da viagem do Professor Primo Jardim?

4.2 REPERCUSSÕES DA VIAGEM DE PRIMO JARDIM NA PROVÍNCIA GOIANA

Quando Primo Jardim fez a viagem em 1855 estava ainda em voga, em Goiás, o Regulamento de Instrução n.º 5, de 25 de agosto de 1835 (GOIÁS, 1835), que não especificava a adoção de um método de ensino nas escolas goianas. Naquele momento, a província cogitava o lançamento de um novo regulamento de ensino, já que, no Município da Corte, a Reforma Couto Ferraz tinha sido sancionada em 1854 (BRASIL, 1854). O governo goiano, ao enviar o Professor Feliciano Primo Jardim para a Corte, acompanhou uma tendência que vinha se consolidando no Brasil imperial: a procura pelos grandes centros urbanos como modelos para a educação.

²³¹ A versão digitalizada dessa obra está disponível na Biblioteca Digital do Senado Federal pelo link: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242459>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

Tal como está divulgado no Jornal *O Tocantins*, em 1855, (O TOCANTINS, 15 de dezembro de 1855, p. 4), o Presidente Machado pretendia uniformizar o ensino em Goiás, por isso a necessidade de o professor Primo Jardim viajar ao Rio de Janeiro para conhecer um método que estava em alta naquele momento.

Como visto, o método Castilho não foi recomendado por Primo Jardim, já que na Corte as escolas não o seguiam, e, sim, empregavam os métodos individual ou simultâneo ou mútuo. Seguindo o que estava exarado na Reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854), na província goiana foi aprovado um novo Regulamento sobre a instrução primária em 1856 (GOIÁS, 1856).

Consideramos que a viagem de Primo Jardim repercutiu na elaboração desse novo regulamento, uma vez que, no discurso apresentando à Assembleia Legislativa Provincial de Goiás pelo então Presidente Antonio Augusto Pereira da Cunha, fica evidente que ele teve acesso ao relatório do Professor Primo Jardim e não viu motivos para reformar o ensino em Goiás sob as bases do método Castilho:

A 23 d'abril ultimo chegou á esta capital o professor da 1.^a aula de 1.^{as} letras da mesma Feliciano Primo Jardim, que por ordem de meu antecessor foi a corte estudar o methodo de ler, escrever que ali pretendia plantar o conselheiro Antonio Feliciano de Castilho. O mesmo professor não alcançando na corte o conselheiro Castilho, com permissão do exm.^o conselheiro inspector geral da instrucção primaria, visitou diversas aulas do municipio neutro, e então assistio as lições, que dava hum professor, que como elle, comissionado pela provincia, ensinava o methodo de leitura repentina, cuja exposição ouvira particularmente do proprio autor, visto que, o curso publico tinha-se terminado d'huma maneira irregular, por cujo motivo não pôde aprender o dito methodo. Em seu minucioso relatorio, depois de dar noções do methodo Castilho, informa que dos tres methodos de ensino mais geralmente conhecidos, a saber: o individual, o mutuo, o simultaneo, este ultimo é o actualmente adoptado nas escolas da corte, como dispõe o artigo 73 do regulamento aprovado pelo decreto de 17 de fevereiro de 1854. Methodo este que, como diz o exm.^o conselheiro inspector geral da instrucção primaria e secundaria da corte, em seu relatorio, apresentado ao exm.^o sr. ministro do imperio a 15 de fevereiro ultimo, tem a seu favor a opinião dos homens mais ilustrados, e mais competentes nestas materias, e a sancção da pratica dos paizes mais adiantados. Nesse imenso relatorio diz mais o ex.^o que não há por ora rasões plausiveis para alterar o systema do regulamento, e que a experiencia, que a pouco se fez do systema Castilho, não ofereceu resultado para autorizar huma reforma (CUNHA, Relatório de Presidente de Goiás, 1856, p. 21).

Uma fonte importante para cotejarmos com o discurso acima é o relatório escrito pelo Professor Feliciano Primo Jardim, identificado no Arquivo Histórico Estadual de Goiás e analisado anteriormente. Além da aproximação de conteúdo,

como, por exemplo, a menção aos métodos de ensino simultâneo, individual e mútuo como propostas seguidas na Corte, o discurso do Presidente também referencia que chegou a suas mãos um relatório minucioso enviado pelo Professor Primo Jardim. Notamos, ao confrontar ambas as fontes, que elas confirmam a tese da nossa pesquisa: no campo educacional, mais especificamente no ensino inicial de leitura e escrita, a província goiana abria-se às reformas instauradas no âmbito nacional e procurava estar em sintonia com as ideias de modernidade do Brasil oitocentista. Ainda que os trabalhos sobre a história da educação em Goiás, especialmente no império, revelem o atraso da educação dessa província em relação à de outras localidades no país, as fontes realçam que a Igreja Católica estava fortemente presente na alfabetização de crianças goianas, o que, entretanto, não foi empecilho para que o governo procurasse alternativas para mudanças na organização didática das escolas de primeiras letras.

Advertimos, sobre essa questão, que a Igreja não foi entrave para possíveis mudanças, porque nesse período suas relações com o governo da província eram amistosas, já que ela mantinha um grande apoio popular em toda a extensão do território goiano. Embora a Igreja Católica tenha se consolidado como uma das maiores apoiadoras da monarquia durante o período imperial, Azzi (1991, 1992, 1994) salienta que o vínculo entre a Igreja e os governos provinciais nem sempre foi conciliador, mas marcado por contracenários e disputas de espaço e poder. Todavia, o governo central da monarquia brasileira, após a revolução liberal de 1842, segundo Wernet (1987), preferiu nomear bispos ou autoridades religiosas que correspondessem às tendências conservadoras e monarquistas, na tentativa de dirimir ideais liberais, radicais e até mesmo republicanos.

Em alguns momentos da história de Goiás, como já evidenciado na seção dois desta tese, mesmo o governo assumindo uma posição anticlerical, a Igreja recebeu durante todo o império o apoio dos Presidentes na manutenção de escolas católicas goianas e do Seminário Episcopal inaugurado em 1872, devido ao forte apoio popular que ela mantinha. Fonseca e Silva (1948) demonstra que, em muitas vilas da província, era comum, durante o império, que a população local e também a que estava nos arredores de uma determinada região ajudassem na edificação de uma igreja. Como já aludimos, em Goiás os habitantes eram majormente rurais e viviam de uma economia também ruralista, os mais ricos auxiliavam com donativos, enquanto

a população mais simples, com a própria mão de obra. Geralmente era no entorno de uma igreja que se formava alguma cidade goiana.

Dentro das escolas de primeiras letras, a Igreja estava presente de diferentes maneiras. No relatório de Primo Jardim (1855), já destacamos que muitos dos compêndios adotados na Corte estavam impregnados de marcas do catolicismo e de seus princípios catequéticos e de doutrina cristã. Logo, uma das repercussões na província dessa indicação de livros feita por Primo Jardim foi a solicitação ou a compra de alguns desses materiais, por ele mencionados, para as escolas goianas.

Na pesquisa feita na seção de Documentações Avulsas e de Documentações Manuscritas, Datilografadas e Impressas do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, encontramos ofícios do final da década de 50 e entre os anos 60, 70 e 80 do século XIX que citam a compra e o envio às escolas de compêndios indicados por Primo Jardim (1855).

Sobre isso, notamos, por exemplo, que houve uma grande repercussão do livro *Sciencia do Bom Homem Ricardo* na província, sobretudo no fim dos anos 50 e durante toda a década de 60, posto que a primeira vez que encontramos menção desse livro nas fontes consultadas foi em documento datado de 1859, quando a Inspeção Geral da Instrução Pública enviou para uso nas aulas do Professor Primo Jardim alguns materiais por ele solicitados (BRANDÃO, 30 de abril de 1859, p. 36, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397). Importante destacar que, dentre todos os pedidos de livros de leitura corrente feitos por Primo Jardim, apenas esse foi enviado. A esse respeito, diferentes explicações poderiam ser dadas, mas, ao analisarmos o custo desse livro em relação aos outros, como o próprio Primo Jardim (1855) alerta, *Sciencia do Bom Homem Ricardo* tinha um preço mais acessível, levando-nos a ponderar que a obra foi escolhida devido às suas vantagens financeiras. Só para termos uma ideia comparativa, o governo conseguiria comprar 4 exemplares de *Sciencia do Bom Homem Ricardo* ao mesmo preço de 1 exemplar do livro *Arte de aprender a ler a letra manuscripta*, de Duarte Ventura. Já em comparação ao livro do método Castilho, a diferença era ainda maior; o valor de 1 exemplar desta obra correspondia a 10 exemplares de *Sciencia do Bom Homem Ricardo*.

Daí em diante, *Sciencia do Bom Homem Ricardo* esteve durante todo o império e início da república nas listagens dos materiais encaminhados às escolas goianas²³².

Outras obras que se destacaram pelos pedidos avolumados de solicitação ou compra nas listas de expediente escolar, sendo mencionadas pela primeira vez por Primo Jardim (1855) e, posteriormente, citadas nas correspondências da Presidência da Província e ou da Inspetoria Geral da Instrução Pública como materiais encaminhados aos professores, foram: o popularmente conhecido *Cathecismo historico de Fleury* (ABBADE FLEURY, 1846), que circulou entre o final dos anos de 1850 e toda década de 1880; e *O Expositor Portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna* (MIDOSI, 1831) a partir da década de 1870.

Acreditamos que essas obras foram usadas no processo inicial de ensino de leitura e escrita de crianças goianas, pelos argumentos já apresentados na seção três desta tese. Para além da questão dos compêndios, fazendo uma análise comparativa com os materiais enviados no período imperial às escolas goianas, antes e depois do marco temporal de 1855²³³, as fontes revelam que alguns objetos indicados por Primo Jardim para aplicabilidade do método simultâneo e mencionados como essenciais para manutenção das escolas foram remetidos com maior frequência: lousas individuais, lápis de pedra ou lápis, esponja, giz branco, penas de aço, botijas de tinta, além de folhas pautadas.

Na pesquisa realizada no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, no período de 1835 a 1886 identificamos 889 listas de expediente escolar em que constam ou o pedido ou o envio de materiais, mencionando algum dos objetos acima descritos.

²³² A título de ilustração, encontramos menção à solicitação ou compra da obra *Sciencia do Bom Homem Ricardo* para as escolas de primeiras letras em Goiás nos livros da seção de Documentações Manuscritas, Datilografadas e Impressas, do Arquivo Histórico Estadual de Goiás: n.º 397 (1858-1868), 436 (1862-1871), 529 (1871-1879), 575 (1873-1877), 584 (1873-1883), 762 (1883-1885), 831 (1885-1888) e 843 (1886). No levantamento de documentos feito na seção de Documentações Avulsas, publicada no DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás, vol. 01, pela Rede de Estudos de História da Educação de Goiás (BARRA, UFG, 2002), o livro *Sciencia do Bom Homem Ricardo* é mencionado nas listas de expediente escolar do fim da década de 50 até os anos de 1880. Esses pedidos geralmente eram muito esparsos, dirigidos a alguma escola ou professor da província, de modo que a quantidade não ultrapassava 10 exemplares. O único pedido que difere trata da compra de 100 cópias do livro *Sciencia do Bom Homem Ricardo* enviadas às escolas de primeiras letras em 1859, sendo o único livro de leitura corrente comprado em número mais expressivo (THESOURARIA DAS RENDAS PRONVICIAES DE GOYAZ, 14 de fevereiro de 1859, DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás, vol. 1).

²³³ Justifica-se esse marco temporal, pois em 1855 foi o ano da viagem de Primo Jardim à Corte (PRIMO JARDIM, 1855).

Dessas listas, cerca de 60% foram datadas a partir de 1860, um dado extremamente relevante para conjecturarmos que a iniciativa do Estado de enviar um professor à Corte reverberou em mudanças nos modos de organizar as práticas de ensino em Goiás diretamente relacionadas aos métodos e materiais para o ensino de leitura e escrita.

Reconhecemos que não é o fato isolado das experiências do Professor Primo Jardim na Corte em 1855 que influenciou propriamente na compra dos materiais mencionados acima e na propagação do método simultâneo na província. Somando-se a isso, há outras iniciativas que colaboraram para essa difusão. Entre elas, sabemos que, na história da cultura escrita, esses objetos passaram a ser mais divulgados no Brasil na segunda metade do século XIX²³⁴, além de que a própria regulamentação do método simultâneo por meio do Regulamento sobre a instrução primária em 1856 (GOIÁS, 1856) exigiu a entrada de novos materiais nas escolas goianas. Sobre isso, Abreu (2006) aponta que, mesmo após a indicação do método simultâneo no regulamento de 1856, os professores não o adotaram e, em muitos casos, os próprios Inspectores também não o indicaram, devido à falta de preparo dos docentes para aplicá-lo. Porém, sem dúvidas, esse foi um primeiro passo para circulação dessa proposta no âmbito educacional da província goiana.

Para promover a difusão do método simultâneo, impulsionando sua aplicação nas classes de primeiras letras, o Presidente José Martins Pereira de Alencastre mandou imprimir em 1862 um Manual sobre esse método, distribuindo 50 cópias entre as escolas da província (ALENCASTRE, 16 de março de 1862, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436). Neste mesmo ano, Alencastre enviou aos Inspectores Paroquiais uma correspondência com ordem para a prática do método simultâneo no território goiano:

N.º 20.

16 de Março de 1862.

1.ª Secção = Circular = Haja Vm.º de mandar pôr em execução nas escolas publicas d'essa Parochia o methodo simultanneo, e recomendando aos Professores que o ponhão em pratica, observará se effectivamente o fazem conforme consignados no incluso manual que acabo de mandar imprimir para uso das escolas da Provincia. – Nas informações que V. tiver de prestar a respeito das escolas, cuja inspecção se acha a seu cargo, consignará o desenvolvimento ~q por ventura for tendo esse methodo e os resultados que d'elle se for cothendo – Estava convencido que da inteligencia e zelo dos Professores se pode tudo esperar em favôr do melhoramento do

²³⁴ Cf. Frade e Galvão (2016).

ensino, e se por eles fôr bem compreendido o systema que mando pôr em pratica – as vistas d’esta Presidencia em pouco serão satisfeitas = Deos Guarde Vm.^{oe} = José Martins Pereira d’Alencastre = Srn~. Inspector Parochial da Capital.
 Identico ás demais Parochias da Provincia.
 (ALENCASTRE, 1862a, 16 de março de 1862, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436).

A partir dessa correspondência podemos inferir que, tanto na escola da Capital da província quanto nas espalhadas pelos rincões de Goiás, o método simultâneo não estava sendo aplicado até então, conforme o Regulamento sobre a instrução primária de 1856 previa (GOIÁS, 1856). A ordem aos Inspetores de mandar executar esse método projeta nele as perspectivas de mudanças do cenário da educação goiana. Alencastre (1862a) também ordena que, em seus relatórios, os Inspetores Paroquiais deveriam mencionar como está sendo o desenvolvimento com esse sistema de ensino e os frutos que os professores estão colhendo com sua aplicação. Portanto, não passa alheia ao Presidente uma forma de monitoramento para garantir a execução do método simultâneo, já que, conforme elucidamos na seção dois desta tese, Alencastre foi um dos governantes que se destacou na frente de oposição ao método individual, investindo na compra de livros para implantação do método simultâneo em Goiás (ALENCASTRE, Relatório de Presidente de Goiás, 1862, p. 63).

Retomando a discussão acerca dos objetos fornecidos às escolas goianas a partir de 1860, todos os de que trataremos adiante foram indicados por Primo Jardim (1855), endossando a tentativa da saída da província de uma tradição de ensino calcada na prática individual para uma escola que buscava os ares da modernidade, principalmente por meio da aplicação de novos métodos e materiais de ensino capazes de ensinar mais alunos em menos tempo.

As lousas individuais ou ardósias, solicitadas por Primo Jardim (1855), conforme Araújo e Silva (1975) descreve, já eram comuns na escola goiana, devido ao emprego do método ordinário ou individual e também da tentativa de implantação do método mútuo ou Lancaster. As lousas, portanto, eram um suporte de escrita de maior durabilidade e muito mais econômicas do que a folha de papel ou até mesmo o livro escolar, utilizados na prática com o método lancasteriano somente após a alfabetização do aluno (BARRA, 2013).

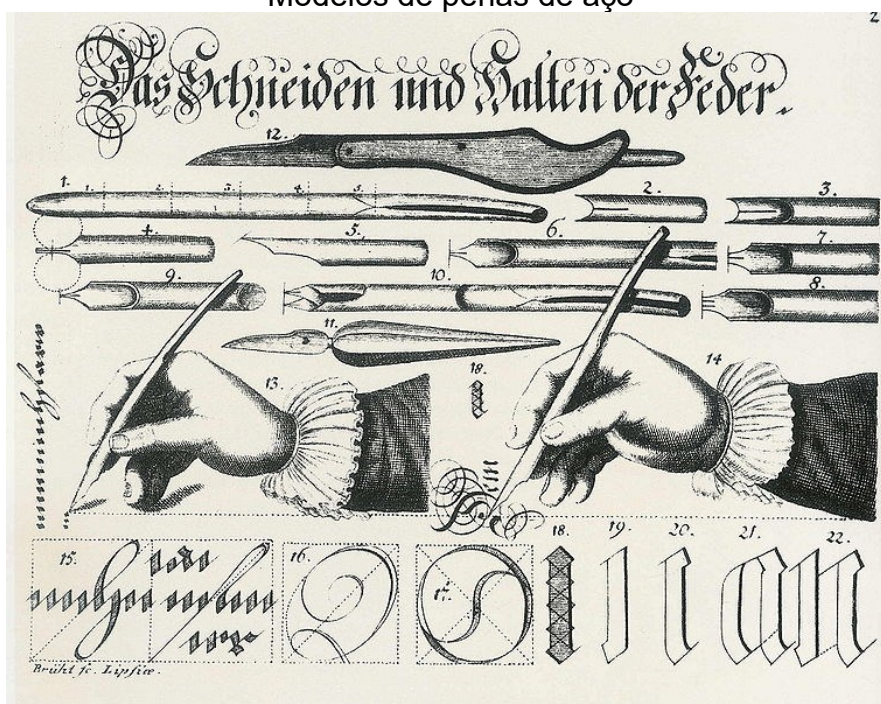
Fernandes (2008) advoga que a difusão das lousas pelo mundo ocidental foi decorrente das recomendações de seu uso para efetivação do método lancasteriano.

Esse, embora não tenha sido oficializado na província goiana, deixou suas marcas na formação de uma escola que aspirava a se modernizar, em face de um ideário de racionalização do ato pedagógico que vinha se expandindo no Brasil no século XIX e exigia um ensino rápido, eficiente, de baixo custo, por meio da ordem, da disciplinarização do corpo e da mente (BASTOS, 1999).

Para uso da lousa, outros materiais geralmente eram enviados para os alunos, como o giz branco ou o lápis de pedra, destinados, segundo Larousse (1869), a escrever ou desenhar sobre a ardósia, sendo que o último era composto frequentemente de fragmentos de ardósia um pouco mais macia. As esponjas, também de uso individual ou em grupo, eram para apagar os erros ou o que estava escrito nas lousas (BARRA, 2013). “A limpeza das pedras de lousa, é interessante dizer, constituía cuidado que ficava a critério do aluno. O recomendável eram os paninhos trazidos de casa, em geral, zelosamente conservados pelas meninas” (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 127).

Ao contrapormos as fontes, notamos que, também a partir dos anos de 1860, houve a solicitação cada vez maior de folhas pautadas, lápis, penas de aço, penas de ave, botijas de tinta e canivetes.

Figura 12
Modelos de penas de aço



Fonte: Disponível em: <<http://tipografos.net/glossario/pena.html>>. Acesso em: 03 de março de 2019.

As chamadas penas de aço eram compostas por uma ponta de aço, acoplada a uma estrutura metalizada ou amadeirada, nomeada de caneta. Os vários cortes da ponteira condicionavam o tipo de escrita que o escriba desejava empregar, sendo ou leve, ou fina, ou regular, bem como o tipo de traçado, ou grosso, ou fino²³⁵. Essa ponteira era comprada no formato desejado, sendo um suporte de escrita mais sofisticado do que as penas de ave, já que havia uma distinção de custo: numa proporção de a cada oito penas de ave comprava-se em média uma pena de aço (GOIÁS, 1873-1877, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575). Por isso, geralmente, nas listas de expediente escolar há maior quantidade de solicitações de penas de ave do que de penas de aço. Essas, comumente, eram compradas para uso dos professores ou de escritores mais experientes, como revelam algumas correspondências identificadas (GOIÁS, 1858-1868, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397).

Para aparar as penas de ave, utilizavam-se canivetes, também presentes nas listas de expediente escolar. Frade (2014a) explicita que a pena de aço, também conhecida como pena metálica, foi inventada em 1803 e divulgada na escola em 1840. A autora acrescenta que, ao longo do século XIX e início do XX, houve um barateamento e difusão desse suporte de escrita, uma vez que afiar a pena era uma ação muito perigosa para as crianças, embora, em muitas fontes analisadas, vejamos a menção ao canivete como um objeto para uso do aluno (CERQUEIRA, 19 de março de 1859, DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás, vol. 1). Razzini (2008) acrescenta que a substituição da pena de ave pela pena de aço foi gradual e lenta, pois sua “desvantagem era enferrujar-se pelo efeito corrosivo da tinta”²³⁶ (RAZZINI, 2008, p. 96).

Para grafar, utilizando ou a pena de ave ou a pena de aço, molhava-se a ponteira da pena na tinta. Por isso, havia a compra de botijas de tintas, o que era feito em grandes quantias, remetidas às escolas. A tinta era mantida para seu uso, conforme consta nas fontes inventariadas, em tinteiros ou nos chamados aparelhos de tinta, também fornecidos pela presidência da província. Em 1858 houve a

²³⁵ Essa descrição toma como referência o Glossário do site *tipografos.net*. Disponível em: <<http://tipografos.net/glossario/pena.html>>. Acesso em: 03 de março de 2019.

²³⁶ Os grandes opositores da substituição da pena de ave pela pena de aço foram os calígrafos, já que essa substituição colocava em debate a tradição da arte da escrita, questionando inclusive a necessidade da profissão e da caligrafia ornamental. Sobre isso, cf. Buisson, 1888.

solicitação de 100 tinteiros próprios para uso escolar, em que há informações sobre o modo de preparo da tinta:

N.º 12 Secretaria da inspeção geral da instrução pública da prov.^a de Goyas 9 de Abril de 1958 = Ilm.º e Exm.º. Senr.~ = Na relação dos objetos, q.~ deveriaõ ser encommendados para as escolas publicas d'esta provincia enviada a com o meu off.º. de 5 do corr.º., deixou-se de mencionar por engano os seguintes objetos: - 100 tinteiros próprios para as ditas escolas; = Simpleses para se prepararem 100 garrafas de tinta de escrever para as ditas escolas. = Deos Guarde a VEx.ª. A sua Ex.ª. o Ilm.º. e Ex.º. Senr.~ D.º. Francisco Jannuario da Gama Cerqueira, m.º. digno presidente desta provincia = O inspector geral Felipe Antonio Cardoso de Santa Crus (CRUS, 1858e, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397).

A partir das informações transcritas destacamos dois pontos. O primeiro refere-se à tinta, que poderia ser comprada pronta, sendo que os “tipos de tinta de uso comum em Goiás eram a de carbono ou nankin, a capeche e a ferro gálica, além das extraídas de vegetais” (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 162). Além disso, como constatamos acima, podia-se comprar uma espécie de símplice, que consistia em ingredientes para composição da tinta de escrever. Ainda sobre o excerto, ao relacionar essa fonte com os dados das pesquisas de Frade (2008, 2009, 2014a) e Razzini (2008), chegamos à conclusão de que os tinteiros nomeiam, no decorrer do século XIX, tanto o recipiente onde se guardava a tinta, quanto uma espécie de caneta. Vale lembrar que os tinteiros que Primo Jardim (1855) menciona na organização da classe pelo método simultâneo são os objetos fixados na mesa do estudante, onde a tinta ficava guardada.

Sobre os pedidos de papel ou folha pautada, eles são mencionados por Primo Jardim (1855) tanto na listagem dos materiais para o método simultâneo quanto para o método Castilho, demonstrando que esse suporte já estava difundido na Corte para o ensino da escrita, apesar de que sua vulgarização no Brasil data do período da primeira república, já no início do século XX, quando também foram difundidos os cadernos escolares (MIGNOT, 2008; RAZZINI, 2008).

Em Goiás, o papel, a partir dos anos de 1850 tornou-se um dos materiais mais solicitados pelos professores, contudo ainda havia os pedidos de lousas individuais. Em algumas listas havia referência ao papel pautado (ou também nomeado de folha com linhas), sendo mais comum apenas a referência a papel de uso escolar (GOIÁS, 1868-1871, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 491). No ofício encaminhado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Felipe Antonio Cardoso

de Santa Cruz, ao Presidente da Província em 13 de abril de 1858, ele explica que o papel ao norte da província era mais caro do que na capital, bem como no sul (CRUS, 13 de abril de 1858, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397). Por isso, a distribuição desse material nas escolas de primeiras letras goianas foi desigual, pois estava associada aos recursos e despesas provenientes para o expediente das escolas de instrução primária. Como as fontes indicam e a legislação da época também exarava, geralmente a escola da capital de Goiás tinha mais recursos e materiais, o que também, segundo Gondra e Schueler (2008), não difere de aspectos da história da educação no Brasil imperial.

Um material não solicitado por Primo Jardim (1855), mas já havendo indícios de seu uso em Goiás na segunda metade do século XIX, foi o quadro-negro. Ele fazia parte dos mobiliários necessários para o desenvolvimento do método lancasteriano, adotados especialmente para os exercícios de desenho linear e aritmética. Nas fontes a que tivemos acesso, a primeira referência a esse objeto foi no ano de 1861, quando solicitado pelo então Presidente da Província, José Martins Pereira de Alencastre, para ser utilizado na escola de primeiras letras da Capital goiana (ALENCASTRE, 1861, p. 93, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 264). Araújo e Silva (1975, p. 125) explicita que, anteriormente, houve em 1833 a compra de um quadro-negro, enviado à província aos cuidados de um professor do ensino mútuo.

Logo, com a maior divulgação do método simultâneo, o quadro-negro passou a ser solicitado, mas ele “não suplantaria o emprego da lousa individual. Ambos os materiais seriam recomendados nas práticas de ler e escrever, especialmente nas classes iniciantes, durante todo o século XIX” (BARRA, 2013, p. 130). Hébrard (1995) explicita o uso do quadro-negro nas escolas do século XIX, reiterando que sua aplicação primeiro se deu em escolas mais elitizadas do mundo e depois se propagou para a instrução de todas as crianças.

Primo Jardim solicitou os objetos para execução do método Castilho, ao que tudo indica pelo relatório analisado no decorrer desta seção, logo após o seu retorno à província goiana. Vale destacar que no *Diário do Rio de Janeiro*, na edição de 25 de janeiro de 1856 (RIO DE JANEIRO, 25 de janeiro de 1856, p. 5), consta, na seção de registro da saída do Porto, o passageiro Feliciano Primo Jardim. Também o *Jornal Correio Mercantil*, na edição da mesma data, acrescenta que essa viagem foi em direção a Pernambuco (CORREIO MERCANTIL, 25 de janeiro de 1856, p. 2). Esses

registros mostram o início da saga de regresso de Primo Jardim a Goiás, que chega à capital da província em 23 de abril de 1856, como está aludido no Relatório do Presidente da Província Antonio Augusto Pereira da Cunha (CUNHA, Relatório de Presidente de Goiás, 1856, p. 21).

Em 1858, o Inspetor Geral da Instrução Pública menciona que ainda não foram adquiridos, mas já estavam sendo providenciados para Primo Jardim os objetos necessários para experimentação do método Castilho de leitura repentina (CRUS, 5 de abril de 1858, p. 4, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397). Nesse ofício escrito pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Felipe Antônio Cardoso de Santa Crus, é dito que aos professores da província não serão enviados materiais do método Castilho, e, sim, tratados de métodos de ensino com ênfase no simultâneo, sendo solicitados ao Presidente da Província 20 exemplares destinados àqueles mestres que não tinham condições de comprá-los (CRUS, 5 de abril de 1858, p. 4, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397). Desse modo, o que vemos é que a viagem de Primo Jardim à Corte impulsionou a adoção do método simultâneo em Goiás, bem como a compra de materiais condizentes com essa proposta de organização didática.

Primo Jardim aposentou-se em 29 de março de 1859, por motivos de saúde, como professor de geografia e história do Liceu (CRUS, 18 de março de 1859, p. 31; 29 de março de 1859, p. 32²³⁷, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397). Em 30 abril do mesmo ano, o Inspetor Geral da Instrução Pública, João Luis Henrique Brandão, enviou correspondência ao Presidente da Província Francisco Januario da Gama Cerqueira mencionando que Primo Jardim, já de posse do material solicitado para aplicação do método Castilho, abriria uma turma para testá-lo e, para tanto, necessitaria de 16 meninos em estado de absoluta ignorância para o início do trabalho em 1º de maio de 1859:

N.º 23.

Em 30 de Abril comunicando ter posto a disposição de Feliciano Primo Jardim tudo quanto depende da Inspectoria ensaio do methodo Castilho
Secretaria da Inspectoria Geral da Instrucção Publica de Goyaz 30 de Abril de 1859.

²³⁷ Em Crus (18 de março de 1859) encontramos a solicitação de aposentadoria de Primo Jardim por motivo de saúde; na sequência, em Crus (29 de março de 1859) é concedida a aposentadoria e substituição do professor Primo Jardim, interinamente, pelo professor de Filosofia do Liceu, João Luis Henrique Brandão, que, posteriormente, assumiria o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública de Goiás.

Ilm.º Exm.º. Senr.º. Em virtude da autorisação verbal que V. Ex.ª conferio-me em uma das conversações particulares com que V. Ex.ª se dignou de honrar-me entendi-me com o professor aposentado Feliciano Primo Jardim pondo a sua disposição tudo quanto difundisse d'essa inspeccoria para levar a efeito o ensino aque taõ generosamente se propoe do methodo simultaneo portuguez Castilho. Em consequencia d'esta minha declaraçaõ e mesmo por se achar officialmente autorizado por V. Ex.ª declarou-me aquelle professor que precisava de 16 meninos em estado de absoluta ignorancia, 16 lousas e lapis correspondentes numeros igual de folhetos da Sciencia do Bom Homem Ricardo, dous bancos e um pouco de giz. Todas estas exigencias farão imediatamente satisfeitas e pretende aquelle professor dar principio aos trabalhos do ensino no dia 1º do próximo mês de Maio. Aqui tenho a honra de levar ao conhecimento de V. Ex.ª aver de alguma cousa bem V. Ex.ª que ordenem contrario. Dios Guarde a V. Ex.ª.

Ilm.º. Exm.º. Senr.º. Doutor Francisco Januario da Gama Cerqueira. Presidente d'esta Provincia, o Inspector João Luis Her. Brandão. (BRANDÃO, 30 de abril de 1859, p. 36, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397).

Em resposta, o Presidente Cerqueira, em 3 de maio de 1859, dá ciência de que foram disponibilizados a Primo Jardim os materiais solicitados e os 16 meninos:

Secção Nº 27

Palacio do Governo de Goyaz 3 de Maio de 1859.

Pelo seo officio de 30 de'Abril ultimo sob. n.º 94, fiquei inteirado de que, em virtude das ordens desta Presidencia, Vm.ce mandou prestar ao Professor aposentado Feliciano Primo Jardim os objetos por me requisitados, e 16 meninos em estado de absoluta ignorancia das matérias que se ensinão nas escolas de primeiras letras pelo methodo ordinario, afim de tentar um ensaio do methodo Castilho.

Deos Guarde a Vm.ce

Francisco Jamario da Gama Cerqueira

Senr.º Inspector Geral da Instrucção Publica

(CERQUEIRA, 3 de maio de 1859, *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás*, vol. 1).

Sobre esses dois registros, um aspecto importante a destacar é que ambos relatam o interesse do governo provincial no experimento com o método Castilho. Essa questão deixa transparecer a crença de que os materiais e métodos importados eram melhores do que os disponíveis no país, demonstrando, tal como Lajolo e Zilberman (1996) apontam, a força da presença portuguesa no mercado editorial brasileiro, bem como as tramas políticas enviesadas no campo educacional. Tudo isso se constituía diante da “precariedade, dependência e insuficiência das instituições culturais brasileiras”, e mantinha-se, também, devido às articulações políticas que Antonio Feliciano de Castilho, autor do método Castilho, e outros escritores de livros portugueses estabeleciam com embaixadores e outros políticos do Brasil (LAJOLO;

ZILBERMAN, 1996). Sobre esse método em questão, as autoras reiteram que ele foi por diversas vezes “mencionado em discursos parlamentares e relatórios governamentais” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 189).

A escolha por Primo Jardim para essa experiência com o método Castilho, há que se salientar, não foi aleatória. Esse professor atuou como funcionário público em escola de primeiras letras; no Liceu, ocupou o cargo de Inspetor Paroquial da Capital. Consideramos que sua viagem, como já relatamos no decorrer desta seção, é um marco na história da educação goiana, uma vez que auxiliou no alastramento de novas propostas de organização didática. Sobre isso, Abreu (2006) aponta em sua pesquisa, analisando uma tabela de utensílios para expediente escolar elaborada pelo Inspetor Geral da Instrução Pública em 1859, que ela foi montada “com base na lista de utensílios e compêndios apresentada pelo professor Feliciano Primo Jardim quando esteve na capital do Império”. A autora ainda acrescenta que “talvez a ideia fosse ir, aos poucos, dotando as escolas com os utensílios necessários para gradativamente implantar o método simultâneo nas escolas de primeiras letras” (ABREU, 2006, p. 204-205).

Por fim, não encontramos fontes que revelassem se a classe com o método Castilho, mencionada nos excertos anteriormente, foi, de fato, aberta. Araújo e Silva (1975) informa que a classe foi aberta, mas,

[...] algum tempo depois após o início das atividades com a classe experimental, dava-se por encerrada a experiência, atendendo-se ao representado pelo professor (Ato de 7 de julho de 1859). Recolheram-se às respectivas escolas os alunos que prestaram ao ensaio, não vindo a lume as razões para sua brusca interrupção. Talvez, o motivo estivesse na saúde do professor, já aposentado (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 145).

Por conseguinte, a partir da consulta aos diferentes documentos inventariados nesta tese e sua análise, notamos que o método Castilho não repercutiu positivamente pelas escolas de primeiras letras espalhadas pela província goiana.

4.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As discussões em torno dos métodos para alfabetização ganharam efervescência na segunda metade do século XIX, quando no Brasil circularam algumas publicações portuguesas dirigidas para o ensino inicial da leitura e da escrita

(MORTATTI, 2000; 2000a). Entretanto, os debates existentes naquele momento foram muito tímidos, pois ainda não havia no país um mercado livresco consolidado voltado à escola. Os livros que aqui circulavam eram vendidos por altos preços, uma vez que, geralmente, eram importados da Europa (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996; HALLEWELL, 2012). Por este fato, o público que a eles tinha acesso era restrito a uma elite intelectual e, quando muito, a professores escolhidos pelo governo, que desfrutavam do privilégio de ter contato com livros e participar de cursos e, em troca, tinham o dever de difundir os ideários aprendidos entre os seus pares, aspirando à melhoria da escola e do ensino popular (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Na história da educação do Brasil oitocentista, há casos exemplares, historiografados por diferentes pesquisadores brasileiros, de professores que participaram de cursos ou tiveram acesso a livros sobre ideias inovadoras para o ensino e, posteriormente, eram encarregados de difundir o que tinham aprendido (MORTATTI, 2000; MARCILIO, 2016, dentre outros). Em Goiás, ao que tudo indica, o primeiro professor financiado pelo Estado para ter contato com novos materiais e métodos no Município da Corte, a fim de propagá-los na província goiana, foi Feliciano Primo Jardim.

No século XIX, um dos métodos difundidos no território brasileiro foi o do português Antônio Feliciano de Castilho, divulgado popularmente como método Castilho, com o slogan de ser direcionado para o ensino rápido e agradável da leitura e da escrita, tanto na escola quanto no ambiente doméstico.

Como exposto nesta seção, Castilho esteve no Brasil em 1855 para divulgar o seu método por meio de um curso. Entretanto, o seu retorno para Europa se deu antes do previsto, já que o curso terminou irregularmente, devido aos confrontos entre as ideias desse autor e outras de autores brasileiros que imperavam com suas publicações naquele momento (BOTO; ALBUQUERQUE, 2018).

Para participar desse curso, o governo da província de Goiás, por iniciativa do Presidente Antonio Candido da Cruz, enviou ao Município da Corte Feliciano Primo Jardim, no intuito de conhecer o método Castilho. Ao chegar à Corte, o curso havia finalizado, porém Primo Jardim conseguiu acompanhar algumas aulas pelo método Castilho e também pelo simultâneo. Na análise empreendida nesta seção, expusemos que os ideários da obra *Método Castilho para o ensino rápido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (CASTILHO, 1853) circularam na província goiana, porém não há documentação suficiente que comprove a adoção

efetiva desse método de ensino de leitura e escrita em Goiás. Sendo assim, a viagem de Primo Jardim contribuiu muito mais para oficialização do método simultâneo no Regulamento de Ensino de 1856 (GOIÁS, 1856), já que citado por ele como método em destaque nas escolas da Corte.

Todas essas questões mostram que a província de Goiás não se manteve alheia ao que ocorria no âmbito nacional, mas, pelo contrário, estava em sintonia com várias iniciativas do Município da Corte. A viagem de Primo Jardim ao Rio de Janeiro revela que houve tentativas do governo goiano de acompanhar as novidades que ali circulavam e implementar essas ideias nas escolas de primeiras letras. Porém, a não adoção ou oficialização do método Castilho em Goiás não demonstra uma situação isolada dessa província no território brasileiro. Pelo contrário, como já tratamos, esse método não foi amplamente difundido nas escolas do país, principalmente pela oposição do professor Costa e Azevedo a Castilho. Durante o curso oferecido no Brasil, Costa e Azevedo, autor de um livro de ensino de leitura pela marcha sintética, o denominado *Lições de Ler*, fez frente de oposição ao método Castilho (CASTELO-BRANCO, 1977; BOTO, ALBUQUERQUE, 2018). Uma disputa que ultrapassou a questão do método de alfabetização, já que trazia à tona questões políticas, filosóficas e sociais (ALBUQUERQUE; BOTO, 2017).

Dado o exposto e em virtude da análise empreendida acerca da experiência de Primo Jardim na Corte, as fontes confirmam que, mesmo sendo a província goiana majoritariamente rural, o que colocava em xeque a necessidade da escola, e ainda diante da influência da onda conservadora da Igreja, que pretendia se manter intacta no poder, no que concerne ao campo da alfabetização, Goiás esteve inserido nas transformações e na onda das ideias de modernidade do Brasil do século XIX, ratificando a nossa tese de estudo. Embora as pesquisas sobre a institucionalização da escola em Goiás demonstrem que esta província era atrasada em relação a muitos quesitos no âmbito educacional se comparada a outras regiões do Brasil, os indícios deixados nas fontes históricas analisadas permitem afirmar que, no campo da leitura e da escrita, o Governo mobilizava-se para trazer novidades para o ensino das crianças.

Há que se destacar que muitos dos ideários não se mantinham por diferentes fatores, especialmente por falta de recursos financeiros. Tal como analisamos nesta seção, os valores totais dos materiais para implementação do método simultâneo eram muito inferiores aos do método Castilho, apesar das suas funções e concepções

diferentes. Acrescentaríamos também que havia uma cultura escolar em que se arraigara o costume de ensinar pelo método individual e pelo sistema de alfabetização de marcha sintética, o que, unido à falta de materiais e formação técnica dos docentes, impossibilitava que as novas ideias resultassem em práticas efetivas para o ensino inicial de leitura e escrita.

5. A PRODUÇÃO DIDÁTICA BRASILEIRA NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM GOIÁS

Ao longo do trabalho estamos desenvolvendo uma linha argumentativa que evidencia a inserção da província goiana no contexto das propostas que aspiravam a modernizar a alfabetização de crianças no Brasil do século XIX. Entretanto, conforme tratamos, o governo, em Goiás, não levou adiante muitas iniciativas devido aos custos e não conseguiu alastrá-las pelas diferentes localidades, restringindo-as à Capital. Essa questão, a princípio, poderia refutar a tese da pesquisa, já que aparentemente demonstra uma certa ambivalência, todavia essa contradição traz os argumentos fundantes para pensarmos acerca da difusão da produção didática brasileira na história da alfabetização em Goiás a partir dos anos de 1870, objeto de nosso estudo nesta seção.

Anunciamos de antemão as duas principais ideias que desenvolveremos no decorrer do capítulo. A primeira ligada ao fato de que o governo da província goiana aderiu mais às propostas que circularam pelo Império concretizadas em cartilhas e/ou livros de leitura cujos autores fizeram doação de seus impressos como uma estratégia mercadológica para divulgação do método de alfabetização proposto. A segunda vincula-se com o panorama do mercado editorial, já que “o abasileiramento dos livros didáticos só se torna realidade no fim do século XIX, concomitantemente à nacionalização do livro para crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 183). O

surgimento de autores e livrarias que investiram na produção de livros didáticos brasileiros fez com esse tipo de livro, se comparado com os literários, ficasse mais acessível aos leitores e mais rentável aos editores, como apontam Lajolo e Zilberman (1996) e Hallewell (2012). Logo, esse cenário facilitou a entrada de uma produção editorial nacional nas escolas da província goiana a partir de 1870.

Nesse ponto, é importante colocar em evidência o contraponto feito por Bragança (1999) ao demonstrar que os negócios editoriais se arquitetaram no limiar do século XX, quando se iniciou a construção do lugar social do escritor profissional, que teve “uma remuneração digna pelo seu trabalho, com acesso a contratos justos”; o autor acrescenta que a partir dos anos de 1920 e 1930 é que “houve a possibilidade de um fortalecimento da indústria cultural, com a expansão do mercado da leitura” (BRAGANÇA, 1999, p. 458).

El Far (2010) destaca que na segunda metade do século XIX houve uma mudança no cenário editorial brasileiro, em função do surgimento de livreiros que colocavam no mercado um “livro popular, de capa brochada e papel barato e produzido com baixo custo de edição”. A autora advoga que esse denominado livro popular, que se expandiu entre as publicações que circularam, em especial, no Rio de Janeiro, não foi uma invenção do Brasil. Portugal e França já tinham uma experiência “na confecção em larga escala desses pequenos volumes” (EL FAR, 2010, p. 90).

Dito isto, notamos que, embora o mercado editorial brasileiro tenha se fortalecido com mais veemência com as ideias da República, mesmo diante de todas as dificuldades em adquirir os livros para as escolas, em Goiás eles ocuparam um lugar importante no contexto educacional desde o século XIX. Em consonância, Valdez, Oliveira e Rodrigues (2010), ao tratarem sobre os livros escolares para a infância nas terras goianas no oitocentos, revelaram que:

O livro era considerado um objeto redentor que daria saber e traria luzes a uma província que se encontrava isolada e distante dos grandes centros litorâneos. Essa crença no poder do livro como depositário privilegiado do saber escolar e objeto de viabilização dos projetos educacionais, incluindo a formação de professores e alunos, com poucas diferenças, transparecia nos discursos de grupos conservadores católicos, positivistas ou cientificistas republicanos em diferentes lugares do Brasil oitocentista. (VALDEZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 11).

Elegemos, para esta última seção, a produção didática produzida por escritores brasileiros, que marcaram a história da alfabetização goiana durante o Império. A

escolha não foi aleatória e se justifica tanto pelo que as fontes inventariadas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás indicaram a partir dos anos de 1870, quanto pela ideia do que esses livros e autores representaram para a constituição de um sentimento de unificação brasileira, parafraseando Pfromm Neto, Dib e Rosamilha (1974).

Dessa forma, objetivamos analisar como os impressos didáticos “eminentemente brasileiros” influenciaram a alfabetização de crianças em Goiás, entre 1870 e 1886, quando se encerra o recorte temporal da nossa Tese. As reflexões feitas aqui podem impulsionar outras tantas, já que muitos dos livros que circularam nesse período estiveram presentes no decurso da República.

Munakata (2014) adverte que o vocábulo “didático” para se referir aos livros escolares de uso pedagógico ficou consagrado, no Brasil, a partir dos anos de 1930 com a criação do Instituto Nacional do Livro (1937) e da Comissão Nacional do Livro Didático (1938). Optamos por utilizá-lo, pois os estudos no campo da história dos livros escolares²³⁸, em especial os de Munakata (2014, 2016), legitimou essa nomeação sem cair em anacronismos, uma vez que ela é usual e está mais para intitular uma função do objeto cultural livro do que para se referir a um momento histórico específico de seu consumo.

Nos anos de 1870, dois autores brasileiros foram mencionados nas listas de expediente escolar inventariadas, segundo anunciamos na seção três: Antonio Pinheiro de Aguiar e Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas. Outros autores poderiam ser aludidos, porém os pedidos mais avolumados são de obras de autoria desses, motivo pelo qual os escolhemos para alongar o debate sobre seus impressos e a influência na história da alfabetização na província goiana. O número de livros comprados e/ou recebidos por meio de doações permite-nos conjecturar que eles circularam nas escolas primárias de Goiás no período pesquisado.

Além disso, Pinheiro de Aguiar e Borges se aproximam quanto à estratégia comercial de divulgação, visto que ambos fizeram doações de exemplares de suas obras às escolas. O primeiro mais timidamente, já o segundo com expressivos donativos em vários locais do país, o que o colocou na rota de autores mais difundidos no Império e na Primeira República.

²³⁸ Para aprofundar nessa questão, cf. o Dossiê Temático “Livros didáticos como fonte/objeto de pesquisa para a história da educação no Brasil e na Espanha”, organizado Kênia Hilda Moreira e Kazumi Munakata, na *Revista Educação e Fronteira* (v. 7, n.º 20, 2017).

Insta esclarecer que acerca da história da obra de Abílio César Borges muito já se pesquisou, mas, em contrapartida, sobre Antonio Pinheiro de Aguiar há poucos estudos, levando-nos a fazer considerações mais detalhadas sobre esse autor. A análise que empreendemos considera a materialidade das obras cotejada com as fontes documentais, que incita variadas “**interpretações, compreensões e usos** de seus diferentes públicos” (CHARTIER, 1998, p. 18, grifos nossos).

Por fim, para abrir os itens a seguir, trazemos o poeta Mário Quintana (1995) para uma reflexão:

A beleza dos versos impressos em livro
 – serena beleza com algo de eternidade –
 Antes que venha conturbá-los a voz das declamadoras.
 Ali repousam eles, misteriosos cântaros,
 Nas suas frágeis prateleiras de vidro...
 Ali repousam eles, imóveis e silenciosos.
 Mas não mudos e iguais como esses mortos em suas tumbas
 (QUINTANA, 1995, p. 10).

É necessário frisar que, diferente do que Quintana (1995) escreveu sobre o livro de poesia, os livros com características didáticas, impressos de uso escolar, por mais imóveis e silenciosos que à primeira vista pareçam, são objetos que “[...] não são meramente ideias, sentimentos, imagens, sensações, significações que o texto possa representar” (MUNAKATA, 1997, p. 84). Carregam, em si, ideologias de seus autores e de seu tempo, objetivos definidos, politicamente situados e socialmente estabelecidos por uma rede de comunicação e uma “rede de sociabilidade”²³⁹ de seus escritores. Enfim, até que alguém selecione esses livros para realizar a análise, “ali repousam eles, misteriosos cântaros, / nas suas frágeis prateleiras de vidro...”. Vamos, pois, ao desafio de retirá-los das prateleiras e situá-los na história da alfabetização de Goiás.

²³⁹ Expressão utilizada, tomando como referência o que é proposto por Sirinelli (2003) ao definir redes de sociabilidade de um intelectual. O autor explica que “todo grupo de intelectuais organiza-se a partir de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades, que alimentam o desejo e o gosto de conviver” (SIRINELLI, 2003, p. 246).

5.1 O MÉTODO BACADAFÁ DE ANTONIO PINHEIRO DE AGUIAR

O nome de Antonio Pinheiro de Aguiar e o de sua obra, que contém o método de leitura abreviada denominado de Bacadafá, ainda são poucos referenciados nos estudos da história da alfabetização. Esse impresso passa despercebido como uma das produções didáticas brasileiras escritas e publicadas no Brasil imperial, talvez pelas dificuldades de localizar a obra ou até mesmo pela sua baixa circulação nas províncias brasileiras. Até o momento, encontramos apenas três autoras que analisaram o método Bacadafá: Maciel (2002), Schueler (2004, 2005) e Teixeira (2004, 2008). Utilizamos principalmente essas pesquisas para tratar a respeito do escritor, o professor Pinheiro de Aguiar, e de sua obra, adicionando algumas informações a partir das fontes consultadas.

Embora essas autoras se tenham aprofundado em alguns aspectos sobre o método Bacadafá, não podemos negligenciar que ele é mencionado em outros trabalhos, como, por exemplo, o de Trindade (2001), Amâncio (2008), Amâncio e Cardoso (2006), Assunção (2009) e Franklin (2017). Trindade o cita em sua tese de doutorado, referindo que não há evidências que ele foi usado na Instrução Pública gaúcha. Já Amâncio e Cardoso explicitam que esse método foi propagandeado na província de Mato Grosso, mas não foi adotado nas escolas mato-grossenses. Assunção, em sua pesquisa sobre a alfabetização no Espírito Santo na década de 1870, certifica que os impressos que compunham o método Bacadafá foram enviados a essa província, mas não houve sua adoção oficial nas escolas capixabas. Franklin aponta que o sistema de leitura denominado Bacadafá fez parte de um momento pós-implantação do ensino secundário no Brasil, fruto da tentativa de reformular o ensino na Corte através dos “métodos inovadores de alfabetização” (FRANKLIN, 2017, p. 92).

Acerca da vida de Pinheiro de Aguiar, Schueler (2005) explicita:

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

Podemos adicionar que o autor nasceu provavelmente em Ouro Preto em 1814 e faleceu em 1894²⁴⁰; foi casado com Maria Argentina de Aguiar, que também atuou como professora no Rio de Janeiro. Em notas do Jornal *Correio Mercantil* e do *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro* há propagandas da abertura de uma escola do sexo feminino da professora Maria Argentina, em “São Cristovão, na travessa das Flores, n.º 4, ao lado da Academia Militar”, nos anos de 1860, em que se ensinava pelo método Bacadafá; esse local era a residência do casal (CORREIO MERCANTIL, 19 de dezembro de 1861, p. 4; ALMANAK ADMINISTRATIVO..., 1865, p. 431).

São Cristovão, nesse período, era um bairro nobre do Rio de Janeiro, habitado inclusive por famílias da aristocracia portuguesa. O Colégio, ora nominado de “Colégio do Bacadafá”, ora com a referência ao nome dos professores, como “Colégio de Antonio de Pinheiro de Aguiar” ou “Colégio de D. Maria Argentina de Aguiar”, funcionou como um dos locais em que Pinheiro de Aguiar fazia suas exposições públicas a respeito do sistema de leitura abreviada que havia criado.

Essa escola foi uma das mais citadas na imprensa carioca como um dos locais em que funcionava a aplicação do método Bacadafá, entretanto outros lugares em que o autor abriu uma sala particular para ensinar ou para expor o seu método no Rio de Janeiro podem ser adicionados, como o “colégio da Rua da Ajuda” (PINHEIRO DE AGUIAR, CORREIO MERCANTIL, 19 de julho de 1860, p. 3) e a “casa da rua da Alfândega” (CORREIO MERCANTIL, 8 de novembro de 1860, p. 3)²⁴¹. Em 1863, o Jornal *Correio Mercantil* noticiou que o Imperador havia concedido a Pinheiro de Aguiar uma “sala no edifício lateral do Theatro S. Pedro”, onde lecionaria música e explicaria o “sistema nacional de leitura rápida”, oferecendo exposições periódicas

²⁴⁰ No Relatório da Repartição dos Negócios do Império no Rio de Janeiro há o Aviso datado de 14 de novembro de 1861, mencionando que Antonio Pinheiro de Aguiar, autor do método Bacadafá, tinha na ocasião 49 anos, levando ao ano de 1812 como sendo o marco de seu nascimento (RIO DE JANEIRO, 1862, p. 19). Utilizamos, entretanto, para referenciar o ano de nascimento e morte do autor, os dados constantes na Plataforma Hélio Gravatá, um repositório com fontes digitalizadas pertencentes ao acervo do Arquivo Público Mineiro. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata_brtdocs/photo.php?lid=55849>. Acesso em: 25 de junho de 2019.

²⁴¹ Nas escolas em que Pinheiro de Aguiar lecionava, ele utilizava o sistema de monitoria em que os alunos mais adiantados auxiliavam os menos adiantados. Geralmente, dividia-os em classe por grau de conhecimento (PINHEIRO DE AGUIAR, CORREIO MERCANTIL, 9 de setembro de 1861, p. 2).

com as devidas provas que certificariam a eficácia do método Bacadafá (CORREIO MERCANTIL, 21 de outubro de 1863, p. 2).

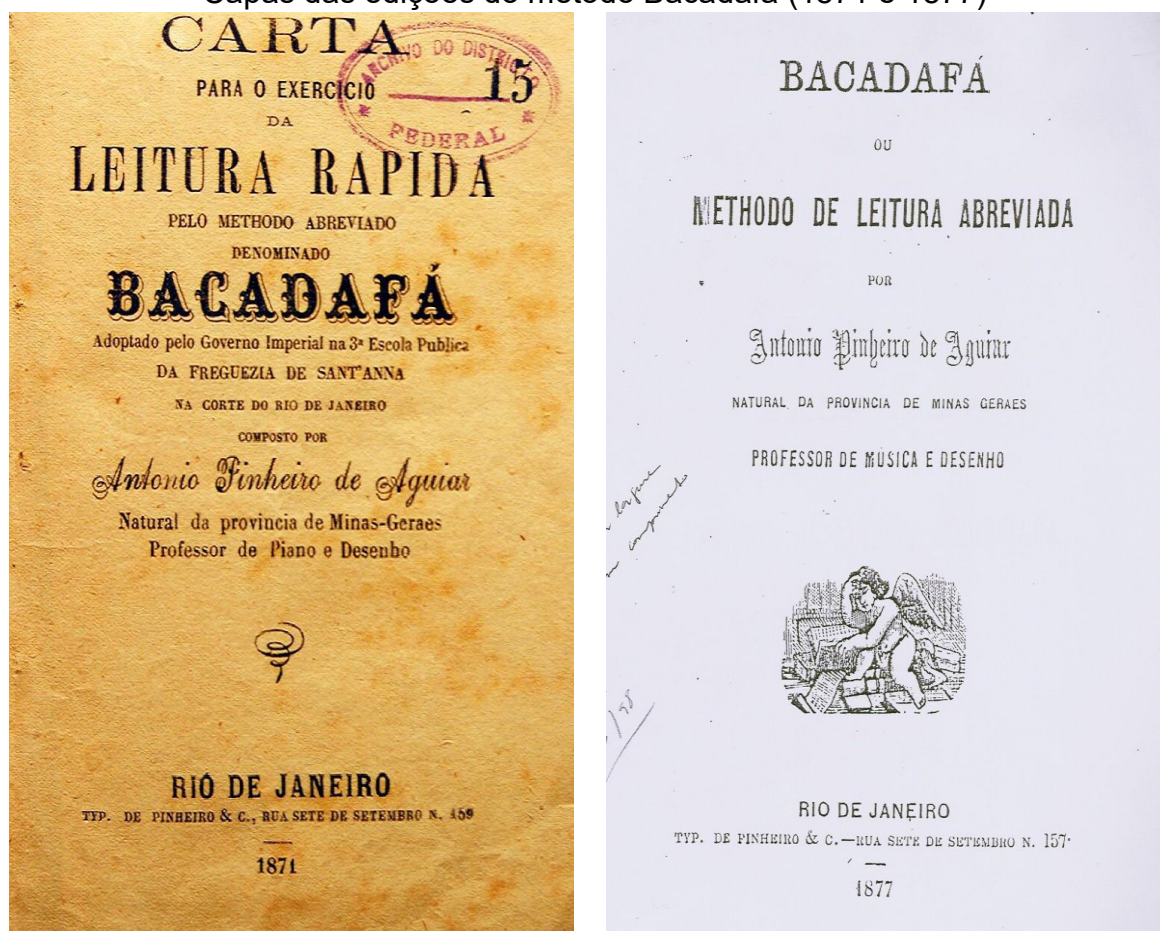
As exposições públicas abertas à comunidade, principalmente direcionadas aos pais de crianças analfabetas, foi uma das estratégias utilizadas por Pinheiro de Aguiar para divulgar o seu método, do qual foi o maior entusiasta e defensor, chegando a ser caracterizado pelo Conselho de Instrução Pública da Corte como fanatista (TEIXEIRA, 2008; A INTRUCÇÃO PUBLICA, 14 de julho de 1872, p. 109). Conseguiu em alguns momentos autorização desse Conselho para essas exposições e, quando a negavam, recorria à Assembleia Geral Legislativa e até ao próprio Imperador (CORREIO MERCANTIL, 26 de maio de 1861, p. 2; 16 de junho de 1861, p. 1; 21 de outubro de 1863, p. 2).

Sabe-se também que Pinheiro de Aguiar passou um tempo na Província de Minas Gerais, retornando ao Rio de Janeiro em 1886. No Distrito de Madre de Deus do Angú, pertencente ao município de Leopoldina, abriu internato de instrução primária e secundária que funcionava pelo método Bacadafá (PINHEIRO DE AGUIAR, JORNAL DO COMMERCIO, 28 de abril de 1886, p. 6).

O método Bacadafá surgiu no Rio de Janeiro no final dos anos 50, do século XIX, período em que foi levado a público. Divulgado com mais veemência entre os anos 60 e 80, devido à publicação de um impresso que continha a orientação para aplicação do método, esse fato faz com que Pinheiro de Aguiar esteja entre os autores nascidos no Brasil que publicaram cartilhas de alfabetização “genuinamente brasileiras”²⁴² no período imperial. Para análise do método, utilizamos duas edições da cartilha datadas dos anos de 1870, às quais tivemos acesso por meio das pesquisadoras professora Francisca Izabel Pereira Maciel, da Universidade Federal de Minas Gerais, e professora Giselle Baptista Teixeira, da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. O exemplar cedido por Francisca Maciel é uma cópia xerografada de uma edição de 1877. A professora Giselle Teixeira nos forneceu a digitalização de algumas páginas do impresso, datado de 1871.

²⁴² Segundo Schueler (2005), Antonio Estevam Costa e Cunha, defensor do Método Bacadafá, considerava-o “genuinamente nacional”, pois tratava-se de uma proposta de ensino que utilizava símbolos nacionais, além de ter sido idealizada por um brasileiro.

Figura 13
Capas das edições do método Bacadafá (1871 e 1877)



Fonte: Acervos pessoais das pesquisadoras Francisca Izabel Pereira Maciel e Giselle Baptista Teixeira.

Analisando ambas as capas, notamos mudanças substanciais entre uma edição e outra, principalmente no título. A edição de 1871 evidenciava o termo “carta”, já a de 1877 enfatizava inicialmente o nome do método. Como Pinheiro de Aguiar almejava que seu método fosse conhecido entre os professores, o autor pode também ter intitulado a obra associando-a à ideia das Cartas para ganhar espaço e visibilidade nas escolas de primeiras letras. A partir das fontes consultadas, acreditamos que a mudança do nome da obra, tal como está na edição de 1877, foi devido às acusações que Pinheiro de Aguiar sofreu pelos críticos na imprensa e pelo Conselho de Instrução Pública da Corte de que seu método não tinha nada de inovador (ALAMBARY LUZ, A INTRUCÇÃO PUBLICA, 24 de junho de 1872, p. 82). Logo, a mudança no título pode ter sido em função da ideia transmitida pelo uso da expressão “Carta”, que se associava às Cartas de ABC e ao método de soletração, difundidos pelo país e criticados como antigos e tradicionais, no momento em que emergia o mercado

editorial do livro didático brasileiro e “tematizações sobre alfabetização” (MORTATTI, 2000).

A disposição das palavras em ambas as capas, bem como a variação do tipo de letra presente nelas, estava em sintonia com os livros que circulavam na corte imperial naquele momento, como, por exemplo, as capas dos livros de leitura de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, editados na França, conforme veremos no próximo item. Tal questão suscita a ideia de uma padronização das capas dos livros ou uma referência às capas aos moldes das tipografias francesas. Essa aproximação entre a configuração gráfica brasileira e a francesa pode ser explicada ao levarmos em consideração a oficina tipográfica que editou a cartilha do método Bacadafá.

Nas capas do livro de Pinheiro de Aguiar é mencionada a tipografia de Pinheiro & C. como a responsável pela edição. Segundo Stickel (2004) essa tipografia pertencia ao xilógrafo português Manuel Joaquim da Costa Pinheiro (1832-1903), “chegado ao Brasil em 1843 e estabelecido como tipógrafo a partir de 1852 no Rio de Janeiro”. Manuel Pinheiro foi ilustrador de vários livros, “principalmente para a Livraria Garnier” (STICKEL, 2004, p. 235).

Ferreira (1994) acrescenta maiores informações sobre Manuel Pinheiro, que sob a firma Pinheiro & Cia entrou para o ramo editorial com uma oficina tipográfica, litográfica e xilográfica. O ilustrador e tipógrafo tinha o auxílio de seu filho, Alfredo Pinheiro, responsável também pelo trabalho artístico da oficina. Em 1874, Ferreira (1994) menciona que Alfredo Pinheiro foi à França para “aperfeiçoar-se na arte xilográfica”, recriando, posteriormente, nas suas produções, as técnicas aprendidas (FERREIRA, 1994, p. 177-183). É possível, a partir desses fatos, pressupor que houve aproximação entre a obra do método Bacadafá e os modelos de editoração das capas de livros didáticos franceses.

Ocorreu, entre a edição de 1871 e a de 1877, a supressão das informações a respeito da adoção do método na escola pública da freguesia de Sant’Anna. Além disso, a capa de 1877 está ilustrada com um anjo cercado de livros. No século XIX, a presença do símbolo do anjo nos livros destinados ao ensino inicial de leitura não era algo incomum e o encontramos, por exemplo, na estampa antes da folha de rosto da 2ª edição do livro *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, do português Antônio Feliciano de Castilho

(1853)²⁴³, assim como na capa do livro francês *Méthode lecture sans épellation*, de Abria (1847)²⁴⁴.

Passando ao conteúdo da obra, considerando as fontes consultadas, especialmente as da imprensa carioca, notamos que a edição de 1871 se compôs do agrupamento de uma breve explicação sobre o método Bacadafá, escrita por Antonio Pinheiro de Aguiar no Rio de Janeiro em 06 de outubro de 1871²⁴⁵, as cartas de leitura para aplicação do método proposto pelo autor, as quais detalharemos adiante, além dos quadros de tabuada resumida de somar, diminuir, multiplicar e dividir²⁴⁶. A edição de 1877 foi modificada, tendo havido a inserção do “prólogo” e o texto intitulado “Methodo Bacadafá”, que ocupou a extensão de 7 páginas, escrito por Pinheiro de Aguiar em 1º de julho de 1877, elucidando detalhadamente os exercícios para aplicação do seu método. Nessa edição, não constam os quadros matemáticos apresentados na anterior²⁴⁷.

O método Bacadafá consistia numa proposta que tinha como base historietas sobre quatro indígenas que formavam a família: Bacadafá, o pai da família; Gajalamá, a mãe; Naparasá, a filha, e Tavaxazá, o filho. Essa proposta pensada por Pinheiro de Aguiar podia ser aplicada tanto para crianças, quanto para adultos analfabetos. Nas experiências desse professor em seus colégios, ele abriu salas no diurno para ensinar as crianças e, no noturno, destinadas aos adultos (CORREIO MERCANTIL, 8 de

²⁴³ A estampa apresenta um anjo na porta de local nomeado de “Templo do saber”. Há, também, crianças jogando numa fogueira folhas com letras inscritas, essas remontando às Cartas de ABC. No canto inferior, ao lado esquerdo, há a representação de um homem com a mão na cabeça e semblante de preocupação observando a cena.

²⁴⁴ A imagem da capa desse livro apresenta um anjo sentado e ao seu redor quatro crianças em pé. No colo do anjo há um livro aberto e duas das crianças o seguram. A expressão e olhar do anjo demonstram que ele está lendo o livro para as crianças. Aos pés do anjo há outra criança sentada folheando um livro no colo, com olhar direcionado às páginas como se estivesse lendo. Na imagem também aparece uma cruz atrás do anjo, e três livros no chão. Frade (2012) analisa alguns elementos da configuração gráfica desse livro, de uma edição de 1852. Uma versão digitalizada dessa obra pode ser consultada no link: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58494696>>. Acesso em: 21 de junho de 2019.

²⁴⁵ Esse texto de Pinheiro de Aguiar também está publicado no periódico *A Instrução Publica* (PINHEIRO DE AGUIAR, A INSTRUÇÃO PUBLICA, 14 de julho de 1872, p. 108-109).

²⁴⁶ Segundo Alambary Luz (A INSTRUÇÃO PUBLICA, 14 de julho de 1872, p. 108), Pinheiro de Aguiar mandou imprimir 10 mil exemplares do método Bacadafá, oferecendo-os ao governo central para que fossem distribuídos pelas escolas da província do Império.

²⁴⁷ Como não conseguimos acessar os originais do Método Bacadafá, essa descrição toma, especialmente, como referência os exemplares a que tivemos acesso. Reconhecemos, por conseguinte, os limites dessa caracterização. Consideramos, também, as informações publicadas sobre o método Bacadafá no periódico *A Instrução Publica* em 1872 e 1874 (A INSTRUÇÃO PUBLICA, 24 de junho de 1872, 14 de julho de 1872, 18 de agosto de 1872, 20 de outubro de 1872, 24 de novembro de 1872, 6 de setembro de 1874).

novembro de 1860, p. 3). A sua principal propaganda era a eficiência do método, que obteria resultados de forma rápida e prazerosa, de modo que, se aplicado conforme as orientações do autor, com os exercícios previstos, qualquer sujeito se alfabetizava em, no máximo, 20 lições.

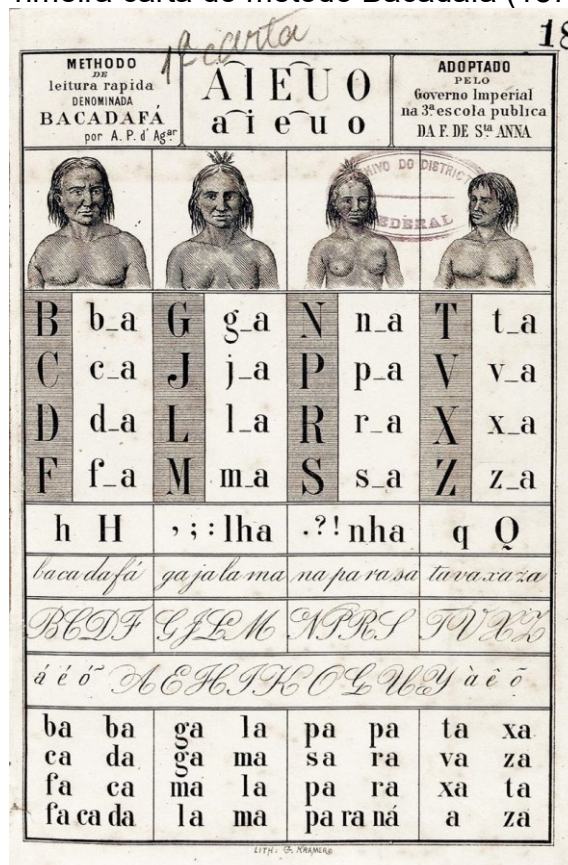
Os nomes dos personagens que compunham a família de indígenas conduziam a organização do método, disposto em três cartas.

Sobre a primeira etapa, o autor diz na edição de 1871:

Faça-se o menino conhecer os nomes dos quatro índios que se achão escriptos no quatro ou carta por baixo de cada figura em sentido vertical, explicando-lhe e mostrando-lhe que cada um destes nomes se compõe de quatro **tempos** (syllabas), e obrigando-o a distinguir estes tempos uns dos outros, já seguidamente, já salteado, primeiro em sentido vertical e depois no horizontal (PINHEIRO DE AGUIAR, 1871, s. p., grifo do autor).

As explicações feitas por Pinheiro de Aguiar ficam mais claras ao observarmos a primeira carta presente na cartilha do método Bacadafá, denominada pelo autor como *Carta dos Índios* (PINHEIRO DE AGUIAR, 1871).

Figura 14
Primeira carta do método Bacadafá (1871)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Giselle Baptista Teixeira.

Inicialmente, eram apresentados os personagens e os seus nomes, utilizando a primeira carta. Essa carta tinha por objetivo apresentar as vogais, as consoantes do alfabeto e as principais combinações silábicas com a vogal “a”. Para a memorização das vogais, Pinheiro de Aguiar orientava contar a seguinte narrativa:

O indio pai, achando-se doente, gemia constantemente deste modo **ai, ai, ai**. Um carreiro, passando pela porta, ouvindo esse gemido, fez parar o carro com o signal **ó, ó**, para o boi parar, e perguntou: Quem está gemendo? **Eu, eu**, respondeu o doente.

Eis aqui os sons das cinco vogaes

a i e u o

(PINHEIRO DE AGUIAR, 1877, p. 10, grifos do autor).

Notamos, ao contrapor a imagem da primeira carta com as informações do fragmento, que na primeira linha da tabela, na coluna do meio, são apresentadas as vogais maiúsculas e minúsculas. Entre essas vogais é utilizado um símbolo, como uma seta que as ligava, remetendo para as sílabas compostas na historieta narrada no excerto. Importante destacar que Pinheiro de Aguiar (1871) explica que essa narração deve ser feita logo após o estudo da primeira carta. Portanto, o método tem o seu princípio pela sílaba e, na sequência, a ênfase está na palavra. O texto empregado, nessa etapa, é oralizado pelo professor apenas para facilitar que os alunos memorizem a lição aprendida.

Como podemos verificar na figura 14, os nomes dos indígenas são apresentados em sílabas separadas em quatro colunas distintas, sendo a primeira recomendação do autor para uso dessa parte da carta um exercício de leitura das sílabas na vertical e horizontal, no qual o aprendiz conhece o valor sonoro das consoantes dispostas antes e depois das vogais, tal como destaca:

Como o methodo só admitte o som das cinco vogaes, para que o alumno reconheça o **semi-som** das consoantes e principalmente das consoantes liquidas, faça-se sentir bem a vibração com que começam as articulações **la, ma, na, ra, as**; obrigando o menino a dizer vagarosamente para bem sentir a percussão da consoante a-l-ma, a-m-para, a-n-ta, a-r-ma, a-s-pa, etc., em seguida mais depressa para exprimir os vocabulos – **alma, ampara, anta, arma, aspa**, etc. Exercite-se depois o menino a juntar estas mesmas consoantes ás syllabas de que são formados os nomes dos indios para compor, por exemplo, os vocabulos, **balda, campá, dante, farta**, fazendo vibrar bem a voz nas consoantes liquidas, e ter-se-ha feito os primeiros e principaes exercicios do systema por meio dos quaes o analphabeto tem conhecido o valor de todas as consoantes, quer se ache a consoante antes da vogal ex. **la**, quer se ache depois, ex. **al** (PINHEIRO DE AGUIAR, 1871, s. p., grifos do autor).

Na carta também é apresentada, além da letra de imprensa, a letra manuscrita, em congruência com o que se ensinava nas escolas de primeiras letras da Corte (ARRIADA; TAMBARA, 2012). O destaque nessa primeira carta é a formação de sílabas com a vogal “a”. Pinheiro de Aguiar (1871, 1877) continua esclarecendo que, logo após, o aluno irá ligar as letras dos nomes dos quatro indígenas com as demais vogais.

Dessa maneira, o que Pinheiro de Aguiar arquiteta é um sistema de alfabetização constituído pelo método silábico, uma vez que a base do processo de ensino da leitura é a sílaba, compondo palavras e as decompondo para enfatizar a sonoridade das letras. O autor, na sua explicação sobre o método, não o classificava assim, mas encontramos tal referência nos escritos do professor Antonio Estevam Costa e Cunha, segundo Schueler (2005, p. 174) o “principal estusiasta e divulgador” do método Bacadafá no Rio de Janeiro.

Agora vejamos quaes os principaes methodos seguidos no ensino de leitura afim de habilitar-nos a estabelecer a comparação entre elles e o que presentemente nos occupa.

Os dous methodos mais geraes são o **synthetico** e o **analytico**.

No primeiro começa o menino por ver a palavra (ou algumas palavras formando uma historiazinha), decompõe a palavra nos sons ou syllabas que a fórmam e estas nos seus elementos constituintes, consoantes e vogaes ou só vogaes. Parece um tal processo a quem nunca o applicou ou viu aplicar, escabroso, anti-natural, a algumas afigura-se até como uma monstruosidade; mas tanto isso não é assim, que por elle se ensina e se aprende nos paizes que, em matéria de instrucção publica, caminham na vanguarda de todos os outros.

O processo do methodo analytico é conhecido de todos, aprende-se a conhecer e distinguir as letras, depois as syllabas e em seguida as palavras por meio da soletração. Foi por elle que aprendemos; é o mais conhecido e applicado, parece-nos por isso o mais natural e o mais facil. Cumpre, pois, que prescindamos de uma tal parcialidade se quisermos julgar com equidade.

Ora, entre os dous extremos fica o methodo **syllabico** que póde ser considerado o seu meio termo. Este começa, não já pelas palavras como o synthetico, nem pelas letras como o analytico, mas pelos sons ou syllabas, e que se denomina **Bacadafá** (como bem disse o Sr. Dr. Alambary) não é outra cousa mais do que este mesmo methodo com o aditamento das figuras e historietas (COSTA E CUNHA, A INSTRUCÇÃO PUBLICA, 20 de outubro de 1872, p. 241-242, grifos do autor).

Acompanhando as explicações sobre os métodos presentes nesse discurso de Costa e Cunha, verificamos que sua distinção entre os métodos analítico e sintético foge da compreensão que se tem sobre eles nos estudos da história da alfabetização. No campo educacional, os métodos de alfabetização são essencialmente

caracterizados como de marcha sintética ou de marcha analítica (MORTATTI, 2000; FRADE, 2007). Essa questão foi teorizada por Guillaume (1911), sendo que “estas denominações sugerem que tal classificação dos métodos se baseava nos processos psicológicos subjacentes” (BRASLAVSKY, 1988, p. 42).

Segundo Guillaume (1911), os métodos sintéticos orientam-se pelo ensino das partes para o todo (das letras ou fonemas ou sílabas para depois introduzir as palavras, frases e os textos). Já os analíticos são aqueles que se orientam pelo inverso (das palavras ou frases ou textos para compreensão de unidades menores da língua – letras, fonemas e sílabas).

A inversão feita por Costa e Cunha²⁴⁸ ao explicar a questão dos métodos de marchas analítica e sintética é um tanto intrigante e carece de estudos aprofundados – que ultrapassem os nossos objetivos desse item –, para compreender o que teria levado esse professor a tecer tal discurso, classificando os métodos de leitura de forma diferente da que circulava naquele momento pelo país e pelo ocidente (MARCILIO, 2016; MACIEL, 2002). Indubitavelmente, ele enaltece o método de Pinheiro de Aguiar, o define como silábico, acrescido de figuras e historietas, destacando também que era um “meio termo” entre o analítico e o sintético.

Retomando os procedimentos para aplicação do método Bacadafá, logo após a primeira carta, em que o aprendente fez as combinações silábicas formadas pela estrutura de consoante + vogal, Pinheiro de Aguiar (1871, 1877) orienta o professor:

Para que os meninos conheçam as syllabas taes como **bla, bra, cla, cra**, affecta-se que o indio diz **ba** e a índia **la**, e que subtrahindo a vogal do som expresso pelo indio fica só o semi-som do **b**, que cahindo sobre a syllaba pronunciada pela india, liga-se formando **b-la** e depois mais depressa **bla**, e assim por diante se formão as syllabas – **b-ra**, mais depressa **bra**; **c-ra**, mais depressa **cra**; pronunciadas pela india; e em seguida se fará o mesmo com os sons das seguintes vogaes – **e, i, o, u, ex, ble, cri, dro, fra**, etc.

Convém guardar para as ultimas explicações as semelhanças de certos sons como **ça e sa**; xa e cha, etc, os diversos sons do **c, x, ch**, as consonancias accessorias do nosso alfabeto **lh e nh**; usando ainda de um artifício para obrigar o alumno a distinguir os sons **gue, je e que**, lembrando-lhe os nomes de certas fructas de que se alimentão aquelles indios e que em sua lingua se chamão – **quejeque**, e com a vogal **i guigiqui** (PINHEIRO DE AGUIAR, 1871, s.p., grifos do autor).

²⁴⁸ Essa mesma inversão consta no parecer sobre a explicação do método Bacadafá, emitido por Costa e Cunha, ao governo imperial em 14 de dezembro de 1871, conforme atesta a documentação do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, inventariada por Teixeira (2008).

O fragmento ilustra o princípio da segunda parte do método, que se apoiava no uso de cartas de leituras, subsequentes à *Carta dos Índios* (figura 14), sendo intituladas pelo autor de *Quadro Synoptico do Methodo de Leitura Abreviada e Carta de nomes*.

Figura 15
Quadro synoptico do methodo de leitura abreviada (1871)

26

Bacadafa
2º Quadro de leitura

ARQUIVO DO DISTRICTO
FEDERAL

QUADRO SYNOPTICO DO METHODO DE LEITURA ABREVIADA				
A	E	I	O	U
a	e	i	o	u
b c d f	b d f	b d f	b c d f	b c d f
g j l m	j l m	j l m	g j l m	g j l m
n p r s	n p r s	n p r s	n p r s	n p r s
t v x z	t v x z	t v x z	t v x z	t v x z
la	le	li	lo	lu
b e f g p	b e f g p	b e f g p	b e f g p	b e f g p
ra	re	ri	ro	ru
h e d f	b e d f	b e d f	b e d f	b e d f
g p t v	g p t v	g p t v	g p t v	g p t
al	el	il	ol	ul
am	em	im	om	um
an	en	in	on	un
ar	er	ir	or	ur
as	es	is	os	us
lha	lhe	lhi	lho	lhu
nha	nhe	nhi	nho	nhu
ça	ce	ci	ço	çu
cha	che	chi	cho	chu
qua	gue-2	gui-2	quo	z
ya	ge	gi	yo	asa ão
kan	que-2	qui-2	ho	ês ex
obse acce admo ophthal regno pha apti betlem				

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Giselle Baptista Teixeira.

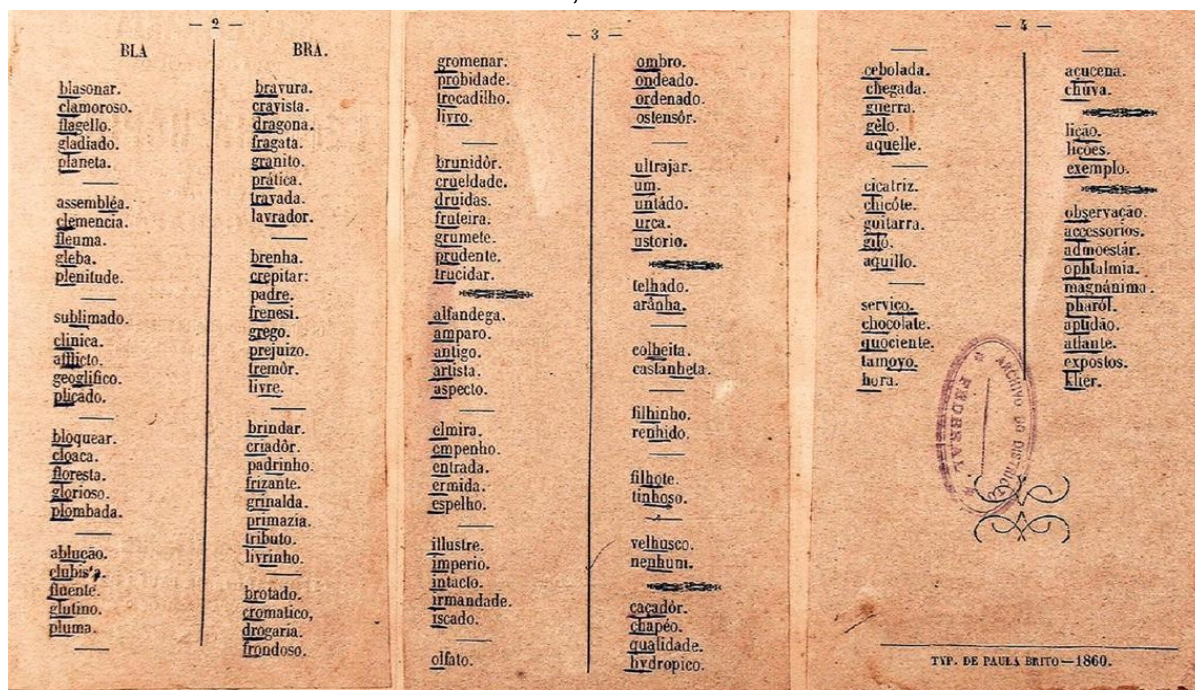
Pinheiro de Aguiar (1871) acrescenta que os exercícios da segunda carta (figura 15), se bem desenvolvidos juntamente com a terceira carta (figura 16), dão resultados em poucas lições. O autor explica que

A 2ª carta ou quadro synoptico consta de cinco columnas, no alto de cada qual se acha uma das cinco vogaes. As consoantes escriptas em sentido horisontal ligadas à vogal de cima formão na 1ª columna os nomes dos indios, e, nas outras columnas as outras syllabas com **e, i, o, u**.

Mais abaixo no sentido horisontal ainda se encontram as syllabas **bla, ble**, etc., depois as syllabas **bra, bre**, etc. Em seguida **al, el**, etc., **am, na, ar, as**, etc., até as mais difíceis, emfim todas as que formão os vocabulos da nossa opulenta lingua (PINHEIRO DE AGUIAR, 1871, s. p., grifos do autor).

Dessa maneira, a terceira carta, que apresentava 133 palavras, foi pensada pelo autor para aplicação dos exercícios da segunda carta.

Figura 16
Carta de nomes, do Método Bacadafá



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Giselle Baptista Teixeira.

Ao observarmos a informação constante no rodapé dessa carta de que a impressão ocorreu na Tipografia de Paula Brito em 1860, consideramos que as primeiras edições do método Bacadafá circularam já nos anos 60, sendo inicialmente restritas ao colégio mantido por Pinheiro de Aguiar, onde se praticava o método Bacadafá, e depois vendidas aos pais que se interessassem por conhecer a proposta para ensinar aos filhos (JORNAL DO COMMERCIO, 23 de dezembro de 1867, p. 2).

No prólogo da edição do Bacadafá de 1877, o autor menciona que a proposta surgiu em 1858, tendo ele, em 7 de novembro desse ano, numa exposição pública em São Cristovão, apresentado os resultados de vinte lições de método aplicadas com crianças analfabetas. Nesse texto, o autor ainda explicita que fez nove exposições públicas, nas quais não houve contestação, por isso demonstrava que o impresso seria profícuo não apenas para uma escola e sim para o país²⁴⁹. Esse argumento

²⁴⁹ No Jornal *Correio Mercantil*, na edição de 27 de setembro de 1859, há uma nota sob o título "Atenção", assinada por Antonio Pinheiro de Aguiar, alegando que ele fez uma exposição pública no dia 05 de dezembro de 1858, em que demonstrou a possibilidade de alfabetizar um menino em 20 dias. Notícia que abriria um curso primário gratuito, oferecendo-

pode, inclusive, justificar a supressão, na capa da edição de 1877, das informações constantes abaixo do título do impresso de 1871 sobre a adoção do método na escola pública da freguesia de Sant'Anna.

Na década de 1870, ao que tudo indica, expandiu-se a comercialização do método Bacadafá, em virtude do Parecer do Conselho de Instrução Pública da Corte, que destacava que na proposta de Pinheiro de Aguiar havia vantagens, sendo digna de estudos e testagens devido também às cores e símbolos nacionais que eram usados (A INTRUCÇÃO PUBLICA, 14 de julho de 1872, p. 109-110).

O método, entretanto, não foi aprovado em primeira instância pelo Conselho. Nos anos de 1860 Pinheiro de Aguiar percorreu um árduo caminho em defesa da sua aprovação e difusão. Em 1861 há registros que o método foi rejeitado pelo Ministério do Império (CORREIO MERCANTIL, 26 de maio de 1861, p. 2). Por isso, o autor recorreu, no mesmo ano, à Câmara de Instrução Pública na Assembleia Geral Legislativa, solicitando a permissão para colocar o método Bacadafá em prática, além de pedir uma subvenção para auxiliá-lo (CORREIO MERCANTIL, 16 de junho de 1861, p. 1). O *Jornal do Commercio* menciona que em 1862 Pinheiro de Aguiar fez a doação de 1.000 coleções do método Bacadafá à Inspeção Geral da Instrução Pública, para que fossem distribuídas nas aulas públicas da Corte, mas como o material não havia ainda sido aprovado para ampla divulgação, solicitou o estorno dos donativos, para o aproveitamento dos impressos em suas aulas particulares (PINHEIRO DE AGUIAR, JORNAL DO COMMERCIO, 22 de janeiro de 1862, p. 2). Em 1863, com a autorização do Ministério do Império, o método pôde ser praticado, mas com a ressalva de que era apenas sob a tutela do autor (JORNAL DO COMMERCIO, 29 de agosto de 1863, p. 3). Entretanto, o que Pinheiro de Aguiar pretendia era que seu método se expandisse pelas escolas primárias do território carioca e pelo país.

Schueler (2005) revela que em 1871 Pinheiro de Aguiar requereu à Inspeção de Instrução Pública o reconhecimento do seu método, apresentando provas que atestavam a sua eficácia. No periódico *A Instrução Publica* há a transcrição do parecer emitido em 1871 por uma comissão, instalada sob ordem do Imperador, para averiguar a utilidade do método Bacadafá. Na conclusão do parecer ficou expresso

o também aos pais e pessoas interessadas (PINHEIRO DE AGUIAR, CORREIO MERCANTIL, 27 de setembro de 1859, p. 2).

que, embora identificassem nele várias vantagens em relação aos métodos antigos de ensino de leitura que circulavam pelas escolas, acreditaram ser prudente não estendê-lo, autorizando apenas que Pinheiro de Aguiar regesse uma cadeira utilizando a sua proposta. Reiteraram também a necessidade de os professores serem formados para aplicação do sistema da aprendizagem de leitura abreviada, devendo o autor abrir espaço para os professores que quisessem conhecer o método, e a Inspeção Geral de Instrução Pública, igualmente, designar Adjuntos para aprenderem (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 14 de julho de 1872, p. 109-110).

Nas décadas de 1860 e 1870, os jornais *Correio Mercantil* e *Jornal do Commercio* – publicações cariocas – que passaram a propagandear a venda dos impressos de Pinheiro de Aguiar mencionavam que estavam à venda “as cartas e as tabuadas do sistema de leitura abreviada”, o que pode indicar que a primeira, segunda e terceira cartas propostas pelo autor, bem como o quadro de tabuada, poderiam ser comprados avulsos.

Esses impressos que compunham o método Bacadafá circularam nas escolas de primeiras letras goianas, conforme atesta o ofício remetido pelo Presidente de Goiás, Antero Cícero de Assis, ao Inspetor Geral da Instrução Pública da província em 1872:

N.º 24

17 de janeiro de 1872

1.ª Secção = Il.º Señr. = Remetto a v. S., a fim de mandal-os distribuir pelas escolas de instrucção primaria desta Provincia, quinheiros e um exemplares de Cartas para o exercicio da leitura rapida, quatrocentos e noventa e nove ditos do methodo de leitura, quatrocentos e noventa e sete dos do Quadro synoptico do methodo de leitura abreviada, noventa e seis das explicações do methodo Bacadafa e noventa e cinco ditos de taboada do mesmo methodo, recommendando aos Professores o estudo do systema e applicação com ensaio a alguns dos alunos para [ilegível] conta dos resultados adquiridos para os fins convenientes, convindo que tal distribuição seja feita de preferencia para áquelles lugares em que se póde tirar vantagem. = Deos Guarde a V.S.. = Antero Cicero de Assis = Señr. Conego Inspector Geral da Instrucção Publica (ASSIS, 17 de janeiro de 1872, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529).

A questão do método Bacadafá em Goiás foi referida por Araújo e Silva (1975), a qual alertou que ele não foi bem aceito na província, visto que se afastava do “nível cultural do professorado primário” goiano (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 142). Valdez (2011) também menciona que houve solicitações na década de 1870 da “Carta do methodo de leitura abreviada das explicações do methodo Bacadafá”. Ademais, nas

fontes consultadas, não encontramos outros registros que demonstrassem a circulação desse método e do impresso de seu autor pela província.

Retomando o ofício do Presidente Assis acima transcrito, há a citação de cartas e quadros que compunham o sistema de leitura rápida pelo método abreviado denominado Bacadafá. Todos os impressos mencionados são obras de Antonio Pinheiro de Aguiar. Pela recomendação do ofício, os materiais seriam distribuídos em locais que tivessem condições para tirar vantagens do método, ou seja, salas de aula providas de materiais e de professores, o que limitava consideravelmente as escolas, restringindo-as às próximas da Capital. Cotejando a fonte anterior com os dados apresentados nas pesquisas de Assunção (2009), Amâncio (2000), Amâncio e Cardoso (2006), é possível supor que as obras de Pinheiro de Aguiar distribuídas pelo governo goiano foram doadas pelo autor, principalmente pela coincidência das datas e títulos das obras.

Além disso, há indícios de que a proposta do método Bacadafá circulou pelas escolas goianas, especialmente porque na província houve iniciativas de divulgação da revista *A Instrução Pública*, que propagandeou esse método, publicando suas vantagens em textos assinados sobretudo por Antonio Estevam Costa e Cunha²⁵⁰. Dois ofícios datados de 1872 colaboram para entendermos essa questão:

N.º 206

16 de 9br.º de 1872

1.ª Secção. = Il.º Señr. = Remetto a V. S. por copia inclusa o Avizo Circular do Ministerio do Imperio, n.º 4.307 de 30 de setembro do corrente anno, recommendando que se promova nesta Provincia a assinatura da folha hebdomandaria, intitulada – A Instrução Publica, que se publica na Côrte, im. a qual são apresentados ideas á respeito dos melhores methodos do ensino primario e outros assumptos correlativos, cuja propagação muito convem. = Espero que V. S. empregará seus esforços no sentido de ser satisfeita a recommedação constante do citado Avizo. = Deos Guarde a V. S. = Antero Cicero Assis. = Señr. Conego Inspector Geral da Instrução Publica (ASSIS, 16 de novembro de 1872, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529).

Em 21 de 9br.º de 1872

Circular aos Inspectores Parochiaes da Prov.^a

I. G. da I. P. da P. em 21 de Novbr.º de 1872. Ilmo. S^r. – Tendo V. Ex.^a o Sr. Preside. da Prova. por off.º n.º 206 de 16 do corr.^e remetido á esta Inspectoria o Aviso Circular do Ministerio do Imp.º n.º 4.307 de 30 de 7br.º ultimo, expondo a conveniencia de propagar as ideias ~q na folha hebdomadaria, intitulada “A Instrução Publica” e publicada na Côrte são apresentadas sobre os melhores methodos do ensino

²⁵⁰ Sobre isso, cf. Lima (2008) e Schueler (2005).

primario e outros assumptos correlativos e recommendando q~ se promova nesta prov.^a a assinatura da d^a. folha, especialmente, pelos professores publicos e de mais pessoas ~q se dedicaõ ao magistério e se interessão pelo progresso da instrucção popular: espera ~q V. S. empregará seus esforços no sentudo de ser satisfeita a recomendação constante da citado Aviso. D.^s g.^e á v.S. – Ilmo Srñ. Insp^{or}. Paroch.^l da Freg.^a de Sant’Anna desta Cidade, o Cônego J^m Vi^{ce}. Azevedo. Inspetor Geral da Instrucção Publica
 Identica aos demais Inspectores Parochiais da Prov.^a, inclusive a do Rosario da Capital (AZEVEDO, 21 de novembro de 1872, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 402).

Como se lê, no primeiro officio o Presidente Assis se dirige ao Inspetor Geral de Instrução Pública e recomenda, atendendo a uma circular do Ministério do Imperio, a assinatura do periódico *A Instrucção Publica*, uma publicação da Corte. Posteriormente, o Inspetor Geral Joaquim Vicente de Azevedo encaminha aos Inspectores Paroquiais a recomendação de promover a assinatura desse impresso pedagógico entre os professores e pessoas interessadas pelo magistério, sob a justificativa de que ele apresentava explicação dos melhores métodos de ensino.

A Instrucção Publica: Publicação Hebdomadaria teve seu primeiro número publicado em 13 de abril de 1872, sendo fundada e dirigida por José Carlos Alambary Luz, que atuou como Diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro (SCHUELER, 2005a; VILLELA, 2002). Esse periódico circulou, segundo Lima (2008), em duas fases, a primeira entre 1872 e 1875, e a segunda, de 1887 a 1888. Consultando as suas edições disponíveis no Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil, notamos que os métodos de ensino foram um tema frequentemente retomado pelos redatores.

A pesquisa de Lima (2018), ao tratar sobre a primeira fase desse periódico, nota que ele veiculou com mais veemência três métodos de ensino de leitura, indicando-os para as escolas primárias: o Método Bacadafá, o Método de Leitura de Michel Charbonneau e o Método Portuguez Castilho. A autora destaca que o Bacadafá foi o primeiro a ser divulgado, com a publicação de artigos que explicaram o método e seus benefícios na instrução de crianças e adultos analfabetos.

Se, de fato, os professores goianos tiveram acesso às publicações das edições de *A Instrucção Publica*, eles puderam acompanhar um discurso em defesa do método Bacadafá e sua brasilidade. Nesse ponto, Schueler (2004) demonstra que o “método tinha a intenção de também ensinar as primeiras noções de história e geografia pátrias, contribuindo dessa maneira para a formação de sentimentos e ideias de

nacionalidade” (SCHUELER, 2004, p. 81). O Bacadafá cindia com os métodos baseados em imagens e textos estrangeiros, todavia, para Schueler (2005), sua originalidade não estava relacionada a esse aspecto, mas, acima de tudo, “na sua aplicação para o conjunto das disciplinas e dos saberes escolares” (SCHUELER, 2005, p. 183).

Além do mais, a proposta de alfabetização em 20 lições sintonizava-se com os anseios da província goiana, naquele momento marcada pela cultura de uma população que não reconhecia a importância da instrução primária, devido aos baixos resultados por ela produzidos e também às dificuldades de acesso à escola (ASSIS, Relatório de Presidente de Goiás, 1873, 1874).

Como dito, não localizamos documentações para discorrer a respeito das práticas e dos usos dos impressos que compunham o método Bacadafá nas escolas da província goiana. Apesar disso, registramos nesta Tese que Goiás esteve na rota de Pinheiro de Aguiar entre as localidades que receberam seus impressos e os distribuíram pelas escolas públicas. Mesmo assim, permanece uma lacuna nas pesquisas da história da alfabetização do Brasil imperial, uma vez que pouco ainda sabemos sobre a aplicabilidade do método Bacadafá nas escolas brasileiras e em que medida houve sua repercussão no território nacional.

5.2 OS LIVROS DE LEITURA DE ABÍLIO CÉSAR BORGES

A presença da obra de Abílio César Borges na história da educação goiana foi registrada nas memórias de Cora Coralina, ao escrever passagens da sua infância na “Escola da Mestra Silvina”:

Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
[...]
Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
Digo mal — sempre havia
distribuídos
alguns bolos de palmatória...
A granel?
Não, que a Mestra
era boa, velha, cansada, aposentada.
Tinha já ensinado a uma geração
antes da minha.

A gente chegava “— Bença, Mestra.”

Sentava em bancos compridos,
 escorridos, sem encosto.
 Lia alto lições de rotina:
 o velho abecedário,
 lição salteada.
 Aprendia a soletrar.

Vinham depois:
 Primeiro, segundo,
 terceiro e quarto livros
 do erudito pedagogo
 Abílio César Borges —
 Barão de Macaúbas.
 E as máximas sapientes
 do Marquês de Maricá (CORALINA, 1977, p. 40).

Esses versos de Cora são recorrentemente mencionados para representar a infância e a sua escolarização no século XIX, no início da República, em especial na Cidade de Goiás, na época capital do estado. A poetisa desvela a cultura escolar do período, levando-nos a considerar que as mudanças advindas do sistema republicano não tiveram repercussões imediatas nos modos de fazer nas escolas em Goiás. Há que se destacar que essa permanência de práticas escolares, como advogam Carvalho (2003), Souza (1998) e Faria Filho (2014), dentre outros autores, não foi um fato restrito à história da educação goiana.

Reiterando o que Valdez (2006) aponta, ao nos debruçarmos sobre as fontes inventariadas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, notamos que as primeiras menções à utilização das obras de Abílio César Borges na província goiana datam do início da década de 1870. A autora elucida que as obras do Barão foram mencionadas nas listas de expediente escolar até os anos 30 do século XX, o que certifica a longevidade do uso desses impressos nas escolas espalhadas do sul ao norte de Goiás por mais de meio século.

Abílio César Borges nasceu na Bahia em 1824²⁵¹, e sua formação em nível superior se deu entre a Faculdade de Medicina da Bahia e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, onde defendeu sua tese em 1847 (GONDRA, 2004). Ainda na faculdade, manteve vínculos com a imprensa jornalística, divulgando seus escritos.

²⁵¹ Mesmo com toda a ênfase laudatória feita por Isaias Alves (1936), um dos primeiros biógrafos de Abílio César Borges, ele nos fornece alguns elementos importantes da vida desse escritor. Por isso, registramos que todas as datações e informações a respeito da vida e das obras de Abílio foram referenciadas a partir das contribuições de Isaias Alves, publicadas em *Vida e obra do Barão de Macaúbas* (ALVES, 1936). A edição a que tivemos acesso foi editada no Rio de Janeiro pela Edições Infância e Juventude.

Valdez (2006) fez um levantamento de alguns de seus textos escritos e afirma que, “como outros intelectuais de sua época, publicou artigos em jornais e revistas de grande circulação da Bahia e de outras províncias. Não só escreveu em jornais, como também ‘chefiou’ alguns” (VALDEZ, 2006, p. 38).

Atuou pouco tempo como Médico, profissão que abandonou em 1856 para dedicar-se à educação. Foi Diretor da Instrução Pública da Bahia e fundou escolas privadas na Bahia, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Nessas escolas que criou e dirigiu “procurou materializar seu projeto de reforma e de modernização da instrução” (GONDRA, 2009, p. 67). Sobre sua experiência nesses colégios, Anísio Teixeira, em 1952, publicou um texto na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em que destacou que nesses espaços Abílio praticou “uma educação revolucionária para o tempo, e em todos encontrando professôres para auxiliá-lo e ambiente para lhe aplaudir e estimular os esforços” (TEIXEIRA, 1952, s.p.). Na mesma Revista, Bittencourt (1953) nomina os principais fundadores de escolas privadas no território brasileiro, no Império e na República, demonstrando que o nome de Borges esteve entre os pioneiros em instituições consagradas pelos métodos e pelos resultados difundidos no Brasil.

Reconhecido não só em nível nacional, como também no contexto internacional, por meio de premiações pelas obras produzidas e pelos feitos no campo educacional, foi condecorado em 1881 pelo Imperador Dom Pedro II com o título de Barão de Macaúbas. Com a Igreja manteve relações amistosas no Império, chegando a receber, em 1879, o grau de Comendador da Ordem de São Gregório Magno, de Roma, pelas mãos do Papa Pio IX (ALVES, 1936).

Tudo isso demonstra como “participou ativamente do Império” (FRADE, 2010a, p. 173). Valdez (2006) aponta que, devido aos laços com a Monarquia, após a implementação da República, nas escolas brasileiras, os livros do Barão de Macaúbas foram gradativamente sendo substituídos por outras séries de livros de leitura. Sobre isso, acrescentaríamos que o cenário da produção didática do país, no período, também contribuiu para que os impressos de Borges disputassem espaço ao lado de vários outros autores, que lançaram suas produções sob a influência do sistema republicano e do espírito nacionalista. Outro aspecto a considerar foi a dificuldade dos livreiros em fornecer os livros de Abílio. Uma correspondência datada de 1890, encontrada na seção de Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, pode clarear um pouco dessa questão em Goiás:

N.º 188 Governo do Estado de Goyas 30 de setembro de 1891
 Com vosso officio n.º 178 de hontem datado me apresentando requerim.^{to} a vos dirigido, em que os negociantes d'esta praça Adolpho Luis Guedes fornecedores de objetos de expediente para as repartições publicas d'este Estado pedem permissão para no fornecim.^{to} que doravante tiverem de faser p. as escolas publicas primarias substituir o 1º livro de leitura do D.ª Abilio p. um novo 1º livro de m.^{mo} autor, visto não se encontrar d'aquelles que pelo contracto são obrigados a fornecer.
 Em resposta tenho a diser-vos que concordo na substituição dos ditos livros contanto que seja conservado o preço de taes livros estipulados no respectivo contracto. Incluso vos devolvo o citado requerimento.
 Saude e fraternidade.
 Rodolpho G. de Paixão
 Ao Insp. da Instr. Publi.
 Do Estado (PAIXÃO, 30 de setembro de 1891, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 946).

A correspondência enviada pelo então Governador do Estado, Rodolpho Gustavo de Paixão, ao Inspetor da Instrução Pública, demonstra a dificuldade de fornecer o *Primeiro livro de leitura* de Borges, o que fez com que o negociante de materiais escolares solicitasse a sua substituição pelo novo primeiro livro de leitura do autor. Essa publicação teve a primeira edição em 1888, em Bruxelas, na Typographia e Lithographia e Guyot, e seu título completo foi *Novo primeiro livro de leitura segundo o Methodo do Barão de Macahubas (D.ª Abilio Cesar Borges) dedicado ao povo brasileiro* (VALDEZ, 2006). A dificuldade em fornecer as obras de Abílio pode ter sido causada por parte de suas publicações provir de editoras estrangeiras. Mesmos cientes que essas editoras mantiveram relações comerciais e pessoais com editoras e livreiros instalados no Brasil, sabemos que a importação de impressos da Europa demandava, segundo Hallewell (2012), entre 1 mês e quase 3 meses por navio, dependendo da época do ano. Além do mais, somam-se a isso as dificuldades próprias do transporte de livros da Corte para as províncias, bem como o alto custo do transporte feito por carroto (SPINOLA, Relatório de Presidente de Goiás, 1880, p. 29).

Em Goiás, analisando as listas de expediente escolar²⁵², observamos que circularam com intensidade na escola primária os *Primeiro, Segundo e Terceiro livros*

²⁵² Na seção intitulada "Fontes", no item "Listas de Expediente Escolar e Mapas de Turma", em todos os livros ou caixas do Arquivo Histórico Estadual de Goiás mencionados pós-1870, encontramos algum documento que cita as obras de Abílio César Borges, sendo solicitadas ou enviadas às escolas goianas.

de leitura e a Gramática Portuguesa do Barão de Macaúbas, obras que influenciaram e constituíram, no final do império, os modos de ensinar leitura e escrita.

Esses impressos fizeram parte da estratégia desenvolvida por Abílio, que doava exemplares para divulgar seus escritos pelas províncias do Brasil. O Presidente Antero Cícero de Assis conta essa passagem em Goiás, sintetizando-a no Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial em junho de 1875.

DONATIVOS – O ilustrado Sr. Dr. Abilio Cezar Borges, meo comprovinciamo, assás conhecido por suas importantes obras, dirigio-me um officio em que manifestando a persuasão dos meus esforços pela instrucção publica da provincia e o conhecimento das dificuldades com que lectava, oriundas da exiguidade de recursos dos cofres, offercia-me para as escolas de 1.^{as} letras 200 exemplares dos seus 1.^o, 2.^o e 3.^o livros de leitura e 400 de sua grammatica portuguesa elementar, já admitidos nas de quasi todas as provincias do imperio. Aceitando tam importante offercimento, assim respondi áquelle tão distincto cidadão, agradecendo-lh'o, em nome da provincia e por minha parte, e prevenindo-o de que mandaria receber os livros na Côrte, para terem o fim a que erão destinados. Providenciando a'este sentido, aqui chegarão mediante o carreto de 11\$000 réis por 15 kilogramas, que importou em 111\$372 e que foi pago pela Thesouraria Provincial, a qual recebeo-os e enviou-os á seus destinos, conforme a distribuiçõ feita ás escolas pela inspetoria geral de instrucção publica (ASSIS, Relatório de Presidente de Goiás, 1875, p. 19).

Esse episódio da história da alfabetização em Goiás é melhor compreendido por meio de uma sequência de ofícios enviados pelo Presidente Antero Cícero de Assis em 1875 (GOIÁS, 1874-1876, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 602). Em 02 de janeiro de 1875, Assis relata a chegada dos livros doados por Abílio, ordenando que fossem entregues na Tesouraria da Fazenda Provincial, onde seriam pagos os carretos e verificado o estado dos livros. Nessa correspondência, o Presidente orienta o Inspetor Geral da Instrução Pública para organizar um quadro com a divisão proporcional das obras, que seriam distribuídas pelas escolas de primeiras letras da província (ASSIS, 02 de janeiro de 1875, p. 18, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 602). No dia 19 de janeiro, o Presidente Assis expõe como foi, de fato, realizado o envio das obras do Barão de Macaúbas pelos rincões de Goiás:

N.º 21.

19 de janeiro de 1875.

1.^a Secção = II.^{mo} Senr. = Estou de posse do officio que V. S. me dirigio hoje, sob n.º 19, expondo não terem sido entregues ao Porteiro dessa Inspeoria, como pratica-se com os objectos de expediente para as aulas de primeiras lettras de fóra desta Capital, os livros ofertados á

Instrucção Publica da Provincia pelo Doutor Abílio Cesar Borges o que estão na Thezouraria Provincial, que declarou ter ordem desta Presidencia para os enviar á seus destinos. = Respondendo, tenho a dizer á V. S. que, sendo necessario verificar-se a entrega dos volumes contendo os ditos livros pela mesma Thezouraria, que tinha de fazer o pagamento do carreto para facilitar o serviço, determinei logo que por ella fosse feita a remessa delles por intermedio dos seus agentes, o que é diverso do exposto em seu officio citado, nem vem revogar o que está estabelecido por ser a distribuição, de que se trata, um caso especial. = Deos Guarde á V. S. = Antero Cicero d'Assiz = Senr. Conego Inspector Geral da Instrucção Publica (ASSIS, 19 de janeiro de 1875, p. 23, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 602).

O Presidente Assis evidencia que a distribuição dos livros doados por Abílio foi um caso especial, alterando uma prática de como os materiais eram remetidos às escolas de primeiras letras fora da Capital da província. Pelo exposto, era comum que a Inspetoria Geral de Instrução Pública fizesse o envio dos objetos de expediente escolar, mas, no caso das obras de Borges, quem o fez foi a Tesouraria Provincial, encarregada de pagar o transporte dos livros vindos da Corte e de despachar os impressos às escolas goianas, por intermédio de seus agentes.

As doações das obras de Abílio pelas províncias brasileiras foram registradas por Primitivo Moacyr (1939a; 1939b). O que fica nítido ao cotejar os dados desse autor com os da fonte supratranscrita, é que variava muito a quantidade dos exemplares enviados pelo Barão de Macaúbas, portanto não existia um padrão nessa distribuição pelo território nacional. Outra questão é que, na década de 70 do século XIX, Abílio empreendeu uma forte campanha pelo país divulgando suas obras. Alves (1936) destaca que aproximadamente 400 mil exemplares delas foram distribuídos de forma gratuita pelas províncias.

Os donativos de livros feitos pelo Barão de Macaúbas a Goiás vieram acompanhados de uma proposta de oferta para compra anual de livros do autor, conforme evidenciamos pelo conteúdo de um ofício de 05 de fevereiro de 1875 remetido pela Tesouraria da Fazenda Provincial à Inspetoria Geral de Instrução Pública (JARDIM, 05 de fevereiro de 1875, p. 44-46, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575).

Nesse ofício, a Tesouraria da Fazenda Provincial faz uma previsão da quantidade de livros de Borges que seriam fornecidos anualmente às escolas de instrução primária da província, dirigindo à Inspetoria Geral da Instrução Pública a relação de todas as escolas de primeiras letras da província e especificando, inclusive,

os tipos de escolas (feminina ou masculina) às quais seriam remetidos o Primeiro, Segundo, Terceiro livros de leitura e a Gramática Portuguesa. Essas informações são organizadas numa tabela anexa ao ofício, intitulada de “Relação das escolas de 1.^{as} letras da Província que estão no caso de serem prestados os livros de leitura compostos pelo D.^r Abilio Cesar Borges”. A tabela ocupa a extensão de 5 páginas, somando uma quantia final de 2.000 livros, sendo 500 exemplares de cada um dos títulos mencionados, para um total de 53 escolas masculinas e 28 escolas femininas, em 52 diferentes localidades da província (arraial, cidade, povoação e vila).

Pelos dados da pesquisa de Sant’Anna (2010), estavam abertas, em 1875, 56 escolas do sexo masculino e 28 do sexo feminino, com a frequência de 1.802 meninos e 546 meninas. Isso posto, a quantidade de livros solicitados contraposta com esse número de alunos demonstra que não era comprado um livro para cada aluno. A partir dessa questão, podemos conjecturar que o uso dos impressos na sala de aula ficava restrito às crianças mais adiantadas ou eram trabalhados em pequenos grupos. Essa última hipótese pode ser ratificada por meio da análise da mobília escolar, já que os professores goianos solicitavam bancos medindo “três metros de comprimento” e mesas de “dez palmos de comprimento e 4 ½ de largura” (GOIÁS, 1873-1877, p. 16, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575)²⁵³. Tais dimensões comprovam que os alunos ocupavam a mesma mesa e sentavam-se um ao lado do outro em bancos largos, o que possibilitava uma organização didática em trabalhos em grupo e pelo método simultâneo, recomendado pela legislação do período (GOIÁS, 1869).

O Barão de Macaúbas enviou, também, ao Inspetor Geral da Instrução Pública de Goiás, em 1876, 20 exemplares da propaganda que ele fez contra o emprego de castigos físicos no ensino da mocidade, solicitando que os impressos fossem distribuídos aos professores da província. Tratava-se do livro *Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatoria e de outros meios aviltantes no ensino da mocidade*, publicado no Rio de Janeiro, na Tipografia do Globo, em 1875²⁵⁴. Essa obra foi uma coletânea de discursos escritos por ele em defesa de uma educação sem

²⁵³ Nesse livro há vários pedidos de mobílias escolares para as escolas de instrução primária da província de Goiás. Os tamanhos dos bancos e mesas para uso dos alunos variavam muito, mas mantinham o padrão de serem de comprimento longo.

²⁵⁴ Tivemos acesso a esse livro na Biblioteca do Arquivo Público do Estado de São Paulo. A edição consultada, datada de 1880, foi publicada na Typographia e Litographia E. Guyot, Rua Pacheco, 12, em Bruxelas (BORGES, 1880).

castigos corporais. Os textos foram organizados por ano, compreendendo o período de 1856 a 1875 (VALDEZ, 2006).

Saviani (2013) advoga que Abílio César Borges adotou “a pedagogia moderna procurando pôr em prática e difundir no Brasil ‘os métodos novos’” (SAVIANI, 2013, p. 155). Para o autor, entre as práticas que subsidiavam esses métodos, estava a de que a escola seria o lugar de a criança ser feliz, que ela pudesse amar esse espaço, aprendendo com prazer, de modo que o professor conquistasse a atenção da criança com propostas atrativas e não pelo medo e pelo uso da palmatória. Valdez (2006) explica que Abílio, ao sustentar em seus discursos a tese de que os castigos físicos e a palmatória “não levavam a nada e que a ciência não era algo que se introduzisse com pancadas, aconselhava aos pais e mestres que corrigissem os ‘desmandos do espírito’ com amor ou conselhos, promovendo a emulação e o gosto do estudo” (VALDEZ, 2006, p. 176).

Ainda sobre os donativos feitos por ele ao governo goiano no Império, uma correspondência enviada pela Inspetoria Geral da Instrução Pública goiana em 17 de setembro de 1880 aos Inspetores Paroquiais da província nos chamou atenção ao confrontarmos seu conteúdo com dados da pesquisa de Teixeira (2008). Vejamos, inicialmente, um fragmento da fonte identificada no Arquivo Histórico Estadual de Goiás:

A' 17 de setembro de 1880
 Ao Insp. ^{tor} Paro.^{al} André Ferr.^a [ilegível]
 Inspetoria Geral da Instrução Publica em Goyaz, 17 de setembro de 1880. II^{mo} Senr.^o Envio a V. Sr.^a 36 exemplares dos seguintes opúsculos de Luziadas, Dezenho linear ou elementos de Geometria Pratica e Pequeno tratado de leitura para serem distribuidos as escolas publicas sob sua inspeção devendo tocar a cada uma dellas 6 exemplares de cada um dos opúsculos.
 Deos Guarde a V. S^a. Conego Joaquim Vicente de Azevedo I. G. da I. P. = Senr~. Insp.^{tor} Paro. da Freguesia do Rosario desta Capital André Ferreira Rios (AZEVEDO, 17 de setembro de 1880, p. 39, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 690).

Esse ofício foi enviado a várias localidades da província goiana, variando o número de exemplares de acordo com a quantidade de escolas declaradas em cada região. Acompanhando a série dos ofícios encontrados no *Livro de Registro das Correspondências da Inspetoria Geral da Instrução Pública com os Inspetores Paroquiais* (GOIÁS, 1879-1883, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 690), calculamos cerca de 1.014 livros distribuídos às escolas primárias

de Goiás, cujos títulos são os mesmos mencionados por Azevedo (17 de setembro de 1880).

Esse número de livros chama atenção, levando-nos a procurar a origem deles. Consultando os Relatórios do Presidente de Província à época, Aristides de Sousa Spínola, e as fontes recolhidas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, não encontramos até então menção ao local de onde foram enviados.

Teixeira (2008) apresenta um dado que pode explicar a procedência dos impressos distribuídos por Azevedo (17 de setembro de 1880). A autora cita parte do Relatório do Ministro do Império de 1878, que informa a distribuição de obras que Abílio César Borges faz pelas escolas da Corte e das províncias. Foram 10.000 exemplares de cada uma das obras: *Pequeno tratado de leitura*; *Os Luziadas (edição especial)* e *Elementos de geometria pratica popular* (TEIXEIRA, 2008, p. 131)²⁵⁵. A partir da similaridade entre esses títulos e os mencionados no ofício do Cônego Joaquim Vicente de Azevedo, presumimos que as obras distribuídas pela província goiana eram donativos feitos pelo Barão de Macaúbas.

Em Goiás, no oitocentos, a prática de doações de artefatos para manutenção das escolas não era só realizada por autores de livros didáticos. À guisa de exemplo, vejamos:

Ins. P. de 23 de Maio de 1889.

N. 44

Inteirado pelo seu officio sob n.º 65 de 9 do corrente mes de haver o Coronel Frederico José [ilegível] residente na cidade de Porto Imperial feito um donativo a escola de 1^{as} letras do sexo feminino da mesma cidade de **40 exemplares dos livros de leitura do D^r. Abilio Cesar Borges**, conforme lhe foi comunicado pelo respectivo delegado litterario em officio de 3 de Abril findo, recommendo-lhe que em nome do governo agradeça ao referido Coronel [ilegível] importante offerta, que assim revelou o seu elevado patriotismo em favor da instrucção publica d'aquella localidade.

D.^{os} G.^e á Vm.^{ce}

Elísio Firmo Martins

Insp. Geral da Instrucção Publica (MARTINS, 23 de maio de 1889, grifos nossos, AHEG, Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 930).

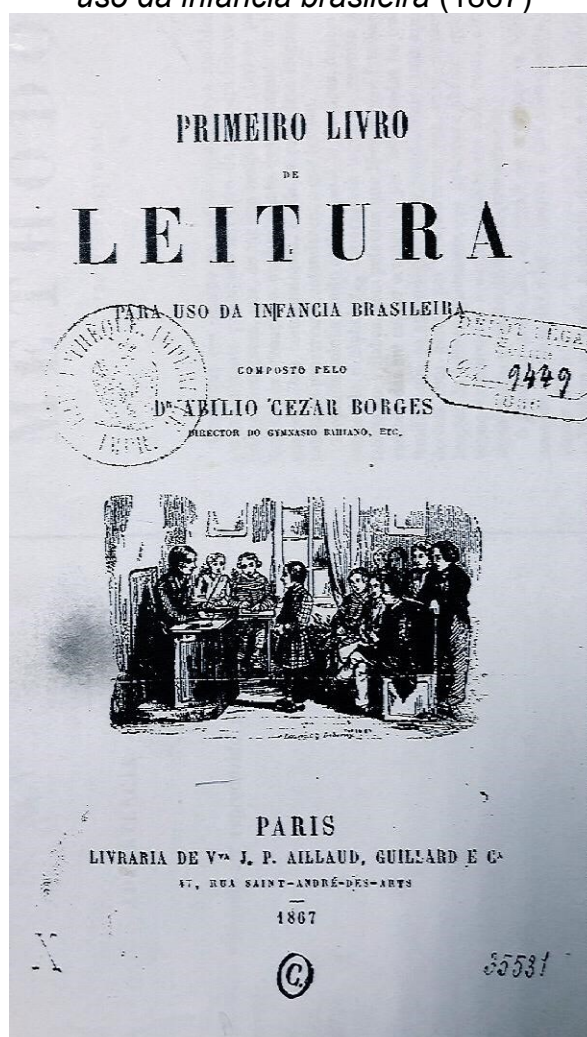
²⁵⁵ Segundo Alves (1936) o estudo da língua nacional foi objeto de várias reflexões de Abílio. “Seu interesse pelo estudo da lingua nacional não ia só á aprendizagem mecânica de regras de gramática: queria a leitura expressiva, e a declamação, o conhecimento das belezas da lingua que ele sintetizava nos ‘LUZIADAS’” (ALVES, 1936, p. 81). Publicou, em 1879, a *Edição Escolar dos Lusíadas para uso das escolas brasileiras na qual se acham supressas todas as estâncias que não devem ser lidas pelos meninos* (VALDEZ, 2006).

Esse é um dos registros que mostra que os Coronéis, em Goiás, também forneciam materiais para as escolas primárias, o que os colocava como benfeitores, responsáveis por manterem a ordem e a administração dos territórios, juntamente com os Presidentes da Província. Os Religiosos também faziam muitos donativos, especialmente de livros de doutrina cristã e catecismos.

O cenário goiano, no final do Império, foi marcado por disputas no campo político devido às rixas entre as oligarquias locais. No contexto dos municípios, diferentes arranjos políticos e casamentos eram feitos entre as famílias dos Coronéis para manutenção do poder e pela propriedade de terras. Não obstante, como nos informa Canezin e Loureiro (1994), o que estava em jogo não eram só posses, e, sim, um poder simbólico de domínio territorial, próprio do sistema de coronelismo que imperava na província.

Entre os impressos de Borges, nos deteremos doravante com maiores detalhes no *Primeiro livro de leitura*, uma vez que essa obra subsidiava o processo de alfabetização nas escolas primárias goianas. Seu título completo é *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira*.

Figura 17
 Folha de rosto da 1ª edição do *Primeiro livro de leitura para uso da infancia brasileira* (1867)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Diane Valdez.

Sua primeira edição data de 1866²⁵⁶, conforme consta no primeiro item do livro, intitulado de “Rápidas considerações sobre o methodo seguido n’este livrinho”, que ocupa a extensão da página 3 a 7 e se aproxima de um prefácio que faz notas introdutórias sobre o método e o livro. A publicação da obra ocorreu, entretanto, em 1867, em Paris.

Borges (1867a) adverte inicialmente sobre os motivos que o levaram a escrever a obra:

Desde que me occupo de instruir e educar a mocidade, tenho vanamente procurado um livro de primeira leitura em lingua portuguesa,

²⁵⁶ Tivemos acesso a cópia dessa primeira edição por meio da consulta ao Acervo Pessoal da pesquisadora Diane Valdez, da Universidade Federal de Goiás. Segundo Valdez (2006), o *Primeiro livro de leitura* tinha formato 17,5 x 11 cm.

que, ao mesmo tempo que servisse para facilitar ás creanças o conhecimento dos elementos da linguagem, lhes communicasse, desde as primeiras lecções, o habito de pensarem e entenderem o que lessem (BORGES, 1867a, p. 3).

Posto isso, o autor lança o seu principal desafio, bem como o carácter moderno do seu *Primeiro livro de leitura*: associar o aprendizado da língua com o pensamento e compreensão do que se lê. O gosto pela leitura, continua Borges (1867a), seria decorrente de o aluno se deparar com lições cujas palavras e frases fossem familiares. Assim sendo, propõe o uso de expressões que as crianças estavam “acostumadas a ouvir e fallar em suas casas, e cuja significação, portanto, lhes não seria estranha” (BORGES, 1867a, p. 3).

Idealizando formar sujeitos pensantes, exalta a primeira infância, justificando que a escrita de um livro para crianças é um ato da mais elevada posição social. Nesse ponto, já apresenta argumento e contra-argumento aos possíveis críticos que manifestassem opinião de que escrever livros para crianças é se rebaixar numa posição de pouco prestígio. Por fim, enaltece a educação na primeira infância, acrescentando:

Na fundação dos edificios públicos de alguma importancia, não são os personagens de mais elevada posição social os escolhidos para **se abaixarem** assentando-lhes a primeira pedra? E qual o edificio de mais valor social e moral do que o da educação da infancia? (BORGES, 1867a, p. 4, grifos do autor).

Sobre o método, Borges (1867a) explicita que os resultados serão mais breves que os das Cartas de ABC. Mantém a lógica do ensino de leitura pelo método de soletração com algumas inovações nas técnicas, palavras e textos contidos no livro. A princípio, pela organização do *Primeiro livro de leitura*, a tendência é sinalizar que o método por ele adotado era o de silabação, como Pfromm Neto, Dib e Rosamilha (1974) classificaram, já que as primeiras lições apresentam as letras e na sequência as sílabas, dispostas em ordem alfabética. Contudo, no prefácio, há as orientações para o professor aplicar as lições, esclarecendo que a técnica privilegiada é a soletração.

É assim que o mestre ensinaria perfeitamente de cor a seus discipulos o alphabeto seguido por ordem, e a decomposição das palavras em syllabas, e a recomposição destas nas mesmas palavras; e so quando elles soubessem recitar todo o alphabeto, e soletrar todas as palavras contidas n'este livrinho, é que elle seria posto nas mãos dos meninos, os quaes, por este modo, em tres ou quatro semanas mais, o leriam

suficientemente bem, para poderem passar ao segundo livro de leitura, que tambem n'esta data para elles publico.

Sabido perfeitamente o alphabeto de cor, e a soletração como acabo de recomendar, a leitura sobre o livro se achará infinitamente facilitada, não tendo as creanças outra cousa á fazer, sinão conhecer pelos olhos aquillo que já sabiam de memoria, aprendido pelos ouvidos; o que certamente lhes excitará a curiosidade, sendo-lhes motivo de satisfação real (BORGES, 1867a, p. 5).

A questão da metodologia do ensino de leitura abordada pelo Barão de Macaúbas no seu *Primeiro livro* é alvo da pesquisa de Frade (2010a), que assinala que “não se pode dizer que seu método seja baseado na palavrção, uma vez que fica claro que é preciso que os alunos soletrem, antes das lições, tudo que aparecerá no impresso depois das páginas do seu livrinho”. Em seguida acrescenta: “parece então que Abílio herda o procedimento de soletração, mas aplica-o de forma mais significativa em palavras do cotidiano” (FRADE, 2010a, p. 191).

Borges (1867a) indica que o livro não deveria ser colocado na mão da criança nos primeiros dias de aula, pois ele representa a cultura da escola, tornando o processo ainda mais penoso. O professor aguardaria de duas a três semanas, período que o autor chama de “preparação para leitura sobre o papel”, que “devem ser empregadas em exercicios de leitura de cor, aprendida, so pelo ouvido” (BORGES, 1867a, p. 5). A entrega do livro seria um ato solene, destacou Borges (1867a). Elucida, também, que algumas passagens dele seriam trabalhadas com textos decorados, remontando às práticas seculares de alfabetização, o que mostra que manteve a tradição de uma técnica de ensino que associava memorização das sílabas pela soletração, reconhecendo-as e lendo-as em palavras que faziam parte do repertório e do dia a dia das crianças, o que conferia à obra um diferencial em relação ao que circulava nas produções didáticas brasileiras. Em consonância, o escritor defendia que a aprendizagem da leitura passava, necessariamente, pelos sentidos dos olhos e dos ouvidos, pela oralização do escrito, do conhecimento das pequenas partes para o todo:

Não o recommendando, pois, no todo, recommendo-o em parte, e com encarecimento; isto é, que se ensine e acostume os meninos a lerem as palavras monosyllabas, e mesmo as dissyllabas mais communs, facillimas de conhecer á primeira vista, independente da soletração (BORGES, 1867a, p. 6).

O ensino de leitura, pensado por Borges (1867a), não se associava ao ensino da escrita, já que recomendava aos professores que não se preocupassem com essa

questão com os seu “discípulos” com menos de sete anos de idade, justificando que esse processo é “penoso demais para aquellas mãosinhas ainda tão pequenas” (BORGES, 1867a, p. 7).

Entre os usos das obras de Abílio na instrução primária goiana, destaca-se o caso na Escola Normal de Goiás, que exemplifica as possíveis apropriações dos impressos escritos por esse autor nas classes de primeiras letras da província. Em 1884 estavam abertas, anexas à Escola Normal, duas classes de instrução primária, sendo uma do sexo feminino e outra do sexo masculino. O Programa de Ensino para a aula das meninas, cuja regência era da professora Silvina Ermelinda Xavier de Brito, enunciava:

Programma do ensino p.a a aula de instrucção primaria do sexo feminino annexo a Escola Normal.

Estabelecer o methodo de ensino simultâneo dividindo-se as alunas em 5 classes, e funcionará 2 vezes p.r dia das 9 as 11 da manham e de 1 a 3 da tarde.

1° Classe

Leitura – Conhecim.to de letras e syllabas do 1 Livro de leitura de Abílio.

Escripta – Traçar na pedra letras soltas maiúsculas e minúsculas.

Arithmetica – Conhecim.to dos algarismos e formação dos n.os até dezenas.

Doutrina – Ensino oral das Orações da Cartilha até a pagina 39.

2° Classe

Leitura – Continuação do 1° Livro de Abílio até a pag. 33.

Escripta – O alfabeto seguido e algarismos a lapes, sobre papel.

Arithmetica – Formação dos n.os até milhões.

Doutrina – Continuação das Orações da Cartilha até a pag. 45.

3° Classe

Leitura – Continuação e fim do 1° Livro de Abílio.

Escripta – Cópia de traslados em bastardo.

Arithmetica – Taboada de addição e subtracção. Pratica dessas 2 p.es

Doutrina – Continuação das orações da Cartilha até o fim.

4° Classe

Leitura – 2° Livro de Leitura do D.r Abílio.

Escripta – Cópia de traslados em bastardinho.

Arithmetica – Taboada de multiplicar e dividir. Pratica dessas 2 op.es

Doutrina – Explicações da Cartilha ou Cathecismo.

5° Classe

Leitura – 3° Livro de leit.a do D.r Abílio e Grammatica Portugueza do mesmo auctor.

Escripto – Cursivo. Cópia e dictado.

Arithmetica – Problemas sobre as 4 op.es e noções de metologia.

Doutrina – Historia Sagrada.

Aos sabbados execução do artigo 75 do regulamento.
1 dia da semana destinada unicam.te aos trabalhos d'agulhas a qual
será a 5° feira.

A Professora

Silvina E. Xavier de Brito (BRITO, 1884, AHEG, Documentação
Manuscrita, Datilografada e Impressa)²⁵⁷.

A primeira questão que depreendemos da análise dessa fonte é que a organização das classes era de acordo com o nível de adiantamento das alunas, de modo que na 1ª classe matriculavam as meninas que estavam iniciando o processo de alfabetização, já na última classe, a 5ª, as alunas que dominavam a leitura e escrita com fluência. Na organização proposta pela professora Silvina, os três livros de leitura do Barão de Macaúbas são mencionados no ensino de leitura.

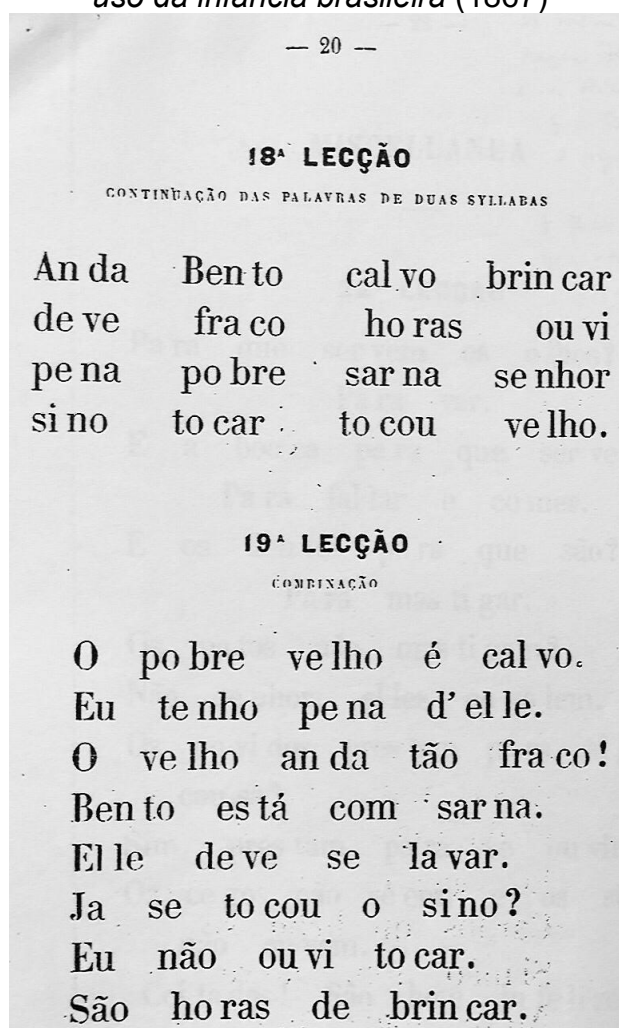
O *Primeiro livro de leitura* era utilizado nas três primeiras classes, dividindo-o pelo grau de dificuldade das lições. Na primeira classe, os alunos utilizariam a parte inicial da obra, aprendendo as letras e sílabas, introduzidas nas três primeiras lições.

Na segunda classe, se daria continuação ao *Primeiro livro*, até a página 33, correspondendo às lições com palavras de uma, duas e três sílabas e orações com as combinações dessas palavras. A lógica do autor era de uma lição com palavras e outra subsequente com combinações dessas palavras em frases com os vocábulos aprendidos anteriormente.

²⁵⁷ Este documento está digitalizado no DVD *Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: expediente escolar, da Rede de Estudos de História da Educação de Goiás.

Figura 18

Página 20 da 1ª edição do *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira* (1867)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Diane Valdez.

A partir das lições com palavras de duas sílabas, como notamos acima, cada vocábulo era apresentado com um espaço entre as sílabas. Essa disposição da palavra com as sílabas separadas foi uma das características, conforme já mencionamos nas seções anteriores, dos impressos típicos organizados pelo método de soletração. Frade (2012), ao tratar da questão da separação intersilábica com hífen ou com espaço nas cartilhas que circularam no Brasil no século XIX e início do século XX, traz contribuições a partir de uma análise comparativa entre obras brasileiras, portuguesas e francesas, revelando que esse recurso foi usual nos impressos brasileiros, mesmo havendo variação do método de alfabetização. Segundo a autora, “não podemos tomar o recurso gráfico como exclusivo de um método de alfabetização, sob pena de cometer certos contrassensos, uma vez que temos abecedários que se

utilizaram do método alfabético, cartilhas do método fônico e silábico que utilizam recursos gráficos parecidos” (FRADE, 2012, p. 183-184).

Na terceira classe finalizava o *Primeiro livro de leitura*, em lições intuladas de “Miscellanea”. Considerando que o livro a que tivemos acesso dispunha de 56 páginas (BORGES, 1867a), é bem provável que essa parte da obra começava a ser trabalhada na classe anterior, uma vez que a professora Silvina menciona que ensinaria leitura na segunda classe, utilizando até a página 33. Enfim, o conjunto de textos da coletânea denominada sob o título de miscelânea, “revela a entrada de outros elementos do aprendizado e conteúdo escolar, pois nele aparecem textos com conteúdos enciclopédicos, morais e civilidades relacionadas à escola” (FRADE, 2010a, p. 197).

Já na quarta e quinta classes da aula primária do sexo feminino, anexas à Escola Normal, eram utilizados, respectivamente, o *Segundo e Terceiro livros de leitura* de Abílio, direcionados para leitura corrente. Essas obras, segundo o autor, eram concebidas em “estilo verdadeiramente infantil” para não fadigar as crianças ensinando-lhes doutrinas morais e religiosas. Especialmente no *Segundo livro de leitura*, os textos são histórias que levam para o aprendizado de algum ensinamento moral, civilizando as crianças para serem dóceis e amáveis, despertando “primeiro no coração e no espírito dos meninos [...] a distinção do bem e do mal, isto é, da consciência moral” (BORGES, 1867b²⁵⁸, p. VII).

O *Terceiro livro de leitura* (BORGES, 1890)²⁵⁹, com 266 páginas, traz conteúdos voltados para temáticas variadas, que podem ser agrupadas em quatro seções. A primeira trata de conteúdos escolares correlatos, como geografia, ciências, história e saúde; a segunda apresenta textos de moral, civilidade, incluindo fábulas e parábolas com esse teor; a terceira, com ênfase literária, traz também excertos de poesia; por fim, a quarta seção retoma regras de moral e bons modos, respeito e obediência aos pais, às autoridades e aos professores. Um aspecto interessante nesse livro é como Borges (1890) se dirige aos leitores num tom íntimo, como se

²⁵⁸ Interessante notar que na capa do *Segundo livro de leitura* estão impressas duas datas da 1ª edição. Primeiramente, 1867; logo abaixo, vem o ano de 1866. A introdução dessa obra vem datada de “Paris, 16 de novembro de 1866”. Para referenciá-lo, utilizamos a primeira data mencionada, 1867.

²⁵⁹ A primeira edição desse livro data de 1871, editado em Bruxelas pela Tipografia e Litografia E. Guyot.

estivesse num diálogo com as crianças. O autor lança mão de expressões tais como “caros meninos”, “queridos meninos”, “meus meninos”.

Na quinta classe é citado também o livro de Gramática Portuguesa de Abílio. Em Goiás no oitocentos, esclarece Valdez (2011), por ser uma região com elevada população indígena e escrava, investia-se no ensino de língua portuguesa e nos compêndios de Gramáticas para civilizar a população, com objetivo de substituir o “vocabulário considerado ‘vulgar’ dos índios e dos escravos” (VALDEZ, 2011, p. 123).

A autora acrescenta que

Inicialmente os compêndios são requeridos somente como ‘gramaticas’ sem definir autoria ou temática. Em 1862 nos deparamos com a solicitação da obra intitulada ‘Grammatica Portugueza’, pedido que continuou nas listas até o final do século XIX. Em relação às obras gramaticais predomina ainda o pedido de ‘Grammatica’, sem maiores especificações. Adota-se ainda a obra ‘Resumos de Grammatica Portuguesas pelo D. Abilio’; ‘Grammatica Nacional’; ‘Grammaticas portuguesas do Conego Fernandes’. Na década de 1880, acrescenta-se: ‘Syllabario Portuquez de J. R. Galvão’; ‘Grammatica de Saraiva’; ‘Diccionario de Saraiva’ e ‘Syntaxe do Padre Antônio Rodrigues Dantas’. É nessa década que notamos maior investimento nas obras clássicas, como ‘Os Luziadas’; ‘Poesias de Camões’; ‘Collecção completa de Selecta Latina’ e ‘Arte Versificatoria’ (VALDEZ, 2011, p. 123-124).

Nas listas de expediente escolar inventariadas na seção de Documentos Avulsos do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, apareceram diferentes títulos de gramáticas, na maioria das vezes solicitadas para o Gabinete Literário ou Liceu ou Escola Normal, o que comprova que seu uso estava mais direcionado para os estudos posteriores ao ensino primário. Porém elas não deixaram de circular no curso primário; um título em destaque nas listas para as escolas de instrução primária goianas, até o fim do século XIX, era a *Grammatica do Abilio* ou *Grammatica Portugueza*, sem especificação do autor. Considerando que na maioria desses pedidos havia também a solicitação de outros livros de leitura de Abílio César Borges, acreditamos que essa gramática possa ser a *Grammatica portugueza: para uso das escolas*, escrita pelo autor. Já no fim do século XIX ao início do século XX ganhou destaque a *Grammatica da Infancia* de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. No século XX, até a década de 30, passou a ser solicitada em maior quantidade a *Grammatica Portugueza (Curso Primário)*, de João Ribeiro.

Quanto ao ensino de escrita previsto no programa da aula de instrução primária da professora Silvina Brito, há uma sequência que também segue um método

progressivo de aprendizagem, apoiado primeiro na ideia do uso do material e depois no formato da letra. Quanto aos materiais, na primeira classe, estava previsto o traçado das letras na pedra e, na segunda classe, no papel. Já em relação ao formato da letra, havia sequência da letra em bastardo (terceira classe), bastardinho (quarta classe) e cursivo (quinta classe). Essa sequência, como tratamos na seção três, estava em sintonia com os impressos e a legislação lusitana (BOTO, 1997), da mesma maneira que também dialoga com as legislações e recomendações para o ensino de escrita na escola de primeiras letras do Brasil do século XIX (ARRIADA; TAMBARA, 2012).

Embora o programa de ensino da aula de instrução primária feminina da Escola Normal de Goiás (BRITO, 1884) seja um caso particular, não há como isolá-lo do que ocorria na província, se considerarmos que essas Escolas lançavam tendências e foram divulgadoras daquilo que se propagava de mais moderno no país e também no mundo, especialmente na Europa e nos Estados Unidos (MORTATTI, 2000; AMÂNCIO, 2008; ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008). Além do mais, a autora desse programa foi uma professora que se destacou na província, uma intelectual de seu tempo. Silvina Ermelinda Xavier de Brito ou Mestra Silvina, como popularmente ficou conhecida nas poesias de Cora Coralina²⁶⁰, segundo Prudente (2017), chegou a participar do Gabinete Literário Goiano, distinguindo-se no magistério feminino em Goiás como uma personalidade que desenvolveu métodos de ensino e organizava seu trabalho de acordo com a idade das meninas e o grau de conhecimento. Dessa maneira, consideramos que práticas da Escola Normal de Goiás e das escolas de instrução primária da Capital, de certo modo, influenciavam o ensino das primeiras letras pela província (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Diante do exposto no decorrer do item, observamos que as obras de Abílio César Borges influenciaram os modos de alfabetizar nas escolas goianas, ultrapassando o período Imperial e circulando durante a República, sendo mencionadas até os anos 30 do século XX:

[...] Para base, porém, para alicerce do edifício educacional o material deve ser mais sólido, mais “substancioso”.
É interessante lembrar que já possuímos, e ótimo. Quero me referir aos livros de Abílio César Borges, o Barão de Macaubas.
[...]

²⁶⁰ Notem que a poesia de Cora Coralina transcrita no início desse item intitula-se “Escola da Mestra Silvina”.

O aluno que haja percorrido os livros de Abílio César Borges nunca responderá, como tenho ouvido várias vezes até de ginásianos da quarta série, dizendo ignorar qual seja a origem e como se fabrica o papel.

Muito bem agiram as autoridades municipais de uma pequena cidade goiana, quando, logo depois da proclamação da república, e ao ser regulamentado o ensino primário, instituíram o seguinte artigo “Os livros adotados são os de Abílio César Borges” (FLEURY, 1939, p. 5-6).

Essa publicação é uma passagem do artigo do professor Fleury, Catedrático de Química do Liceu de Goiás, em 1939, na *Revista de Educação* de Goiás, um periódico oficial de circulação estadual destinado aos professores goianos, que se tornou cenário de divulgação de ideais pedagógicos no contexto republicano.

O fragmento de Fleury (1939) foi uma das últimas menções que identificamos acerca da obra de Abílio em Goiás, o que colabora para marcar que houve mais de sete décadas de influência dos impressos do Barão de Macaúbas na educação de crianças goianas.

5.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir dos anos de 1870, a história da alfabetização em Goiás ganhou outro capítulo, marcado por princípios da modernização. A entrada de livros didáticos de autores brasileiros estabeleceu um cenário diferente na educação goiana. A ênfase dada aos tradicionais métodos de soletração e às Cartas de ABC começou a ser contestada por meio de impressos que defendiam modos diferentes de ensinar leitura às crianças.

Buscando uma perspectiva metodológica que agradasse a infância com alternativas pedagógicas distantes das difundidas pelos livros que circulavam pelas províncias, ambos os autores destacados nessa seção – Antonio Pinheiro de Aguiar e Abílio César Borges – lançaram-se no mercado editorial brasileiro oferecendo às escolas propostas para modernizar o ensino de leitura.

A província goiana, no período que compreende esta Tese, não apresentou uma regulamentação específica que oficializasse um método de alfabetização em seu território, portanto foram os livros didáticos que chegavam às mãos dos professores que os orientaram e formaram para esse trabalho.

Como assinalado, em Goiás as obras de Borges tiveram maior circulação do que as de Aguiar, o que pode ser explicado ao confrontarmos os métodos de alfabetização definidos pelos autores. Aguiar buscou na figura do indígena e nas historietas o apoio para delinear o seu método, denominado por Antonio Estevam Costa e Cunha como silábico. Já Abílio mantinha a tradição do método de soletração com novidades nos procedimentos, nas palavras e nos textos que suas obras copilavam. Essa questão pode inclusive ter definido maior adesão do professorado goiano aos impressos de Abílio, já que aspiravam à mudança, mas calcada na tradição de uma cultura escolar que se caracterizava pelo uso das técnicas da soletração.

Além do mais, comparando os impressos de ambos os autores, é nítido que a obra de Abílio se configurava como uma série de leitura graduada. Foram livros que ultrapassavam o ensino inicial de leitura, indo até a leitura corrente. Já o método Bacadafá restringia-se às técnicas de alfabetização. A própria qualidade da edição gráfica dessas obras também demonstra uma desleal disputa. Enquanto Abílio preferiu as editoras estrangeiras para editar seus livros de leitura, Pinheiro de Aguiar publicou o seu impresso em Tipografias brasileiras, o que diferenciava o lugar social desses livros para a sociedade local, num momento em que os dirigentes das províncias buscavam na Europa o modelo para o país se estruturar como nação civilizada (VILLELA, 2000).

Enfim, no tocante à questão de as obras de Borges serem mais difundidas, isso não é um fato isolado da província de Goiás. No próprio Rio de Janeiro, local onde Pinheiro de Aguiar tentava expandir seu método, ele não alcançou as intenções pretendidas.

Dessa maneira, a identidade da alfabetização goiana foi-se arquitetando com bastante influência da província do Rio de Janeiro. De alguma forma, a instrução pública em Goiás mantinha com a Corte estreitas relações não somente políticas, já que esteve no circuito de distribuição de obras dos autores de livros didáticos, que doavam suas produções para propagandear seus métodos de ensino de leitura. Esse ponto reitera a nossa tese de que a instrução pública em Goiás esteve inserida nas ideias de modernidade do século XIX, especialmente no campo da alfabetização. Essa província não estava isolada do que ocorria no país, pois, afinal, o governo goiano difundiu propostas advindas de autores brasileiros que buscavam inovar a educação das crianças. Aproveitando-se dos donativos feitos por Pinheiro de Aguiar

e Borges, as escolas goianas foram palco para experimentação de métodos de alfabetização que buscavam espaço e reconhecimento entre os professores do país.

Não nos aprofundamos nesta seção na figura do Presidente da Província de Goiás Antero Cícero de Assis, governante entre 1871 e 1878. Se observamos as correspondências transcritas nos itens anteriores, que trataram da difusão dos impressos de Pinheiro de Aguiar e do Barão de Macaúbas pelas escolas goianas no regime imperial, notaremos que foram em grande parte assinadas por Assis. Esse Presidente, em seus discursos, mostrou várias iniciativas sobre a instrução pública, destacando especialmente a estratégia de disseminação de escolas por diferentes locais da província (Cf. ASSIS, Relatório de Presidente de Goiás, 1873, 1874, 1875). Portanto, não houve total negligência do governo em relação à educação, como frequentemente a historiografia goiana veicula a respeito do período imperial. De igual maneira, a figura de Assis destaca-se na história da alfabetização em Goiás no momento da entrada da produção didática brasileira nas escolas primárias.

Retomando o poema de Quintana (1995, p. 10), que abriu esta seção, em continuidade aos seus versos transcritos, o poeta ainda afirma sobre os livros que eles “têm cada um, um timbre diverso de silêncio...”. Em diálogo com os propósitos do capítulo e com os objetivos da Tese, uma parte do “timbre diverso de silêncio” das obras dos brasileiros Antonio Pinheiro de Aguiar e Abílio César Borges foi desvelada pela nossa leitura – singular do ponto de vista de que ela esteve ancorada pelas fontes e pela história da educação em Goiás. Afinal, “que são as palavras impressas em um livro? Que significam estes símbolos mortos? Nada, absolutamente. Que é um livro se não o abrimos? É, simplesmente, um cubo de papel e couro, com folhas. Mas, se o lemos, acontece uma coisa rara: creio que ele muda a cada instante” (BORGES, 1985, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não grites, não suspires, não te mates: escreve. [...] E por que desprezas o homem, papel, se ele te fecunda com dedos sujos mas dolorosos? Pensa na doçura das palavras. Pensa na dureza das palavras. Pensa no mundo das palavras. [...] Certos papéis são sensíveis, certos livros nos possuem.”²⁶¹

“Ele põe um pedaço de papel em branco sobre a mesa à sua frente e escreve estas palavras com a sua caneta. Foi. Nunca será de novo.”²⁶²

Escrever sempre é um ato solitário, se o pensarmos restritamente como uma pessoa com... um papel ou tela em branco... uma caneta ou o teclado do computador. Mas, numa noção dialética e dialógica do ato de escrever, habitar o mundo das palavras pela produção da escrita é um fazer coletivo (polifônico). Sou eu e os outros em mim, ou, nas palavras bakhtinianas, “eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro” (BAKHTIN, 2017, p. 38). Por isso mesmo acreditamos que o texto é um “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2004, p. 62).

²⁶¹ Trecho extraído de “Noite na repartição”, de Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 175), no livro *Poesia Completa*.

²⁶² Trecho do livro *A invenção da solidão*, de Paul Auster (2004, p. 192).

Ao conceber a escrita desse modo, fica muito mais prazeroso arriscar-se com as palavras e escrever um texto. Foi assim que começamos a incursão pela história da alfabetização. Habitamos mundos por nós antes não habitados, atrevemo-nos num campo de estudos antes não percorrido, agarramo-nos aos livros. Aos poucos fomos percebendo que já “não era mais um menino com um livro”²⁶³. “Fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava,”²⁶⁴ melhor esta tese ia se arquitetando. Ela tomava forma, chegava cada vez mais próximo ao fim ou, melhor dizendo, ao seu intervalo para conclusão dessa etapa da vida acadêmica.

Por isso, sobre esta pesquisa, caro leitor, faço uma advertência recorrendo aos versos de Walt Whitman no clássico *Folhas de Relva*:

Quem toca nisto, toca em um homem,
(É noite? Estamos sozinhos?)
Sou eu que seguras, e que te segura,
Eu salto das páginas para teus braços.²⁶⁵

O convite feito na Introdução era de percorrermos a província de Goiás e seus arredores, no contexto do século XIX, compreendendo a história da alfabetização de crianças goianas entre 1835 e 1886. Por conseguinte, esse percurso foi orientado por estas problematizações: “como a história da alfabetização em Goiás se constituiu durante o Império? Quais os materiais usados no decorrer dessa história para se alfabetizar as crianças goianas? Quais ideários sobre o ensino inicial de leitura e escrita circularam na província de Goiás?”

Nossas considerações finais orientam-se a partir dessas perguntas, retomando algumas das descobertas feitas durante a pesquisa.

1) *Como a história da alfabetização em Goiás se constituiu durante o Império?*

A história da instrução pública em Goiás no Império se estabeleceu por um discurso oficial sobre a falta de recursos para o custeio das despesas da educação com um tom pessimista acerca das condições da escola. A transitoriedade dos Presidentes de Província realçava as dificuldades de Goiás em avançar sobre as questões do ensino, devido à descontinuidade das propostas de cada um dele. Esses

²⁶³ A frase entre aspas faz relação intertextual com o trecho do livro *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1998, p. 13): “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”.

²⁶⁴ Trecho extraído do livro *Livro: um encontro*, de Lygia Bojunga (2004, p. 7).

²⁶⁵ Utilizamos a tradução de Manguel (1997, p. 192), publicada no livro *Uma história da leitura*.

fatores demarcaram a historiografia sobre Goiás, muitas vezes apagando ou desconsiderando o papel desse território no contexto nacional.

Entretanto, como ficou evidente na análise empreendida, ao mesmo tempo que esse discurso se mantinha, a província abria-se para novas iniciativas com o objetivo de reverter o quadro da instrução pública. Especialmente no que tange ao campo da alfabetização, as iniciativas na legislação e os livros que circulavam por Goiás representam ações para cristalização de métodos e comportamentos numa escola que aspirava à modernidade.

Logo, a história da alfabetização em Goiás se constituiu em diálogo com o projeto educacional de uma Nação, inspirado nos modelos europeus. Destarte, Goiás não foi uma província isolada, tampouco considerada periférica ou interiorana em relação à Capital do Império, instalada no Rio de Janeiro. Goiás, no que concerne ao ensino de leitura e escrita, aos livros e métodos que subsidiavam esse processo, durante todo período pesquisado esteve em sintonia com o contexto nacional: inspirou-se no pensamento racional e liberal, que esteve presente nas ações, discursos e legislações empreendidas pelos Presidentes de Província; difundiu nas escolas impressos estrangeiros para dar suporte à instrução das crianças; enviou um professor à Corte – Feliciano Primo Jardim – em busca de novos métodos para transformar a escola num lugar com melhores resultados; aderiu e divulgou livros didáticos eminentemente brasileiros – os livros de leitura Abílio César Borges e o Método Bacadafá de Antonio Pinheiro de Aguiar –, bem como um impresso pedagógico – *A Instrução Pública* –, para que os professores, apropriando-se desses materiais, modificassem a tradição escolar, que se erigia pelo método individual e pelas práticas convencionais e seculares de soletração.

2) Quais os materiais usados no decorrer dessa história para se alfabetizar as crianças goianas?

Tomando como elemento de análise os materiais que circularam pelas escolas em Goiás no oitocentos, notamos que, especialmente, os métodos de soletração e silabação foram os mais difundidos.

Para tanto, entre as descobertas, podemos subdividir os materiais utilizados nas classes/escolas de primeiras letras goianas em: impressos e outros materiais de apoio.

Dentre os impressos, as Cartas de ABC tiveram a maior longevidade, compreendendo todo o período investigado, ultrapassando-o, inclusive.

Convencionalmente, essas cartas eram convocadas para aplicação dos exercícios de soletrar. Ademais, os Catecismos e Manuais de Doutrina Cristã marcaram a educação goiana, de modo que, em alguns momentos da história, o governo deixava de enviar cartilhas ou livros de leitura, mas era “sagrado” o envio desses impressos. No caso de Goiás, analisamos que seu uso era transversal e não somente de suporte para as aulas de Doutrina Cristã ou de Catecismo, presentes no currículo estruturado na legislação goiana durante todo o Império. Esses impressos foram apropriados para o ensino inicial de leitura e escrita, vinculando os preceitos da doutrina cristã com os demais conteúdos/disciplinas escolares. Insta esclarecer que os que circularam pelas escolas de Goiás, em sua grande maioria, foram publicações provenientes da Europa e da América do Norte.

Além dos impressos, outros materiais de apoio foram registrados nas fontes: lousa/tábuas individuais ou ardósias, quadro-negro, giz branco ou o lápis de pedra, esponjas, folhas pautadas, lápis, penas de aço, penas de ave, botijas de tinta, tinteiros, símplices, canivetes etc. Esses artefatos foram empregados na organização didática das escolas, especialmente pelos métodos individual e simultâneo.

No campo dos métodos de ensino em Goiás, apesar das iniciativas para implementação do método mútuo – também conhecido como lancasteriano ou monitorial –, do método Castilho e do método simultâneo, as escolas na província mantiveram a organização didática, maiormente, pelo método individual (ARAÚJO E SILVA, 1975). Essa constatação fez parte dos discursos dos presidentes, que, a partir dos relatórios dos Inspectores Gerais de Instrução Pública, afirmavam que os professores não experimentavam outras possibilidades para ensinar devido a diferentes fatores, dentre eles, como destacamos, a carência de Tratados de Ensino para divulgação de outros conhecimentos, diferentes dos que já circulavam na província.

Nessa conjuntura, consideramos que os professores não foram corpos dóceis diante dos dispositivos de controle do governo. Tal como Certeau (1990, 2014) explica, mesmo com todo o sistema de vigilância sobre as práticas, acreditamos que as professoras e os professores goianos em seu cotidiano na sala de aula se apropriavam de e experimentavam modos plurais e antidisciplinares para ensinar leitura e escrita, a partir de suas crenças, já que os grupos ou indivíduos sociais possuem uma “criatividade dispersa, tática e bricoladora” (CERTEAU, 2014, p. 41)

3) *Quais ideários sobre o ensino inicial de leitura e escrita circularam na província de Goiás?*

O principal saber que circulou sobre o ensino de leitura e escrita na província goiana e sintetiza todo o período pesquisado é de que esse processo deveria ser rápido e agradável aos alunos e, para isso, era necessário romper com uma cultura escolar calcada tanto no método individual, quanto no sistema de soletração.

Esse ideário em Goiás vinha para atender as demandas da província naquele momento. Como a população se concentrava mais no meio rural do que nas vilas, paróquias, arraiais, cidades ou na capital, era premente uma escola que instrísse as crianças rapidamente, fornecendo-lhe o essencial – ler, escrever, contar e rezar – para que elas, dominando o básico, fossem “liberadas” para auxiliar os pais nas lidas do campo. A escola foi concebida pelos goianos como local para civilizar a criança e instruí-la na fé, mas era também espaço pouco valorizado pelas famílias na província, alijado de seu papel de formação cultural, social e intelectual.

Outro ideário acoplado ao ensino inicial de leitura e escrita em Goiás, evidenciado nesta pesquisa, esteve na questão de uma religiosidade ou um caráter eminentemente cristão e catequético entranhado nos modos de pensar e fazer a escola goiana oitocentista. Ou seja, poderíamos explicitar esse ponto afirmando que o cidadão que se esperava formar pela instrução primária em Goiás era alguém submisso à tradição religiosa, aos pais e ao Estado, conformado com uma vida simples, tendo seus costumes, hábitos e valores civilizados e sintonizados com a Doutrina Cristã e com a soberania do governo imperial.

Feitas essas considerações, retomamos a nossa tese que se delineou durante o trabalho e seguidamente foi reiterada em cada uma das seções: a história da alfabetização de crianças em Goiás do século XIX, mesmo sob a influência da Igreja e marcada por uma tradição ruralista que determinou a formação cultural e social da população, esteve em diálogo com as transformações almejadas pelos ideários de modernidade da educação nacional oitocentista, especialmente com os que circulavam no Rio de Janeiro.

De forma sintética, algumas argumentações para sustentar essa tese foram feitas em cada uma das seções e sua recuperação é importante nesse espaço final a fim de qualificar e ratificar a análise empreendida acerca da instrução primária e do ensino de leitura e escrita em Goiás do século XIX.

A princípio, na seção um, demonstramos o caráter original da pesquisa, destacando que este trabalho – sem desmerecer nenhum outro – compreende, especificamente, a história da alfabetização em Goiás.

A partir da tese argumentativa, na seção dois, evidenciamos que nem o projeto conservador da Igreja Católica e tampouco a ruralização da província foram impedimentos para que Goiás implantasse novas regulamentações alinhadas com as reformas feitas no Município da Corte. A província goiana se abriu para as transformações no cenário nacional, regulamentando uma escola pensada em sua totalidade.

Já na seção três, aproximando-nos dos materiais e métodos para alfabetização de crianças em Goiás, argumentamos, com base nas fontes listadas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, que os impressos que circularam na província foram os mesmos amplamente divulgados na Corte, sendo referenciados nos estudos da história da alfabetização como livros que subsidiaram o ensino de leitura e escrita no oitocentos brasileiro. Os documentos nomeados de Mapas de Turmas atestaram que os impressos influenciaram a maneira como os professores caracterizavam o nível de leitura dos alunos, atribuindo-lhes, em muitos casos, a Carta de Leitura que condizia à sua etapa do processo de aprendizagem.

As seções quatro e cinco se basearam nas iniciativas da província de conferir um caráter de modernidade à escola goiana. A busca por um método de ensino de leitura na Corte em 1855 reverberou na formulação de um novo regulamento de ensino, que oficializou o método simultâneo (GOIÁS, 1856). Já sobre a adesão a livros didáticos de autores brasileiros, a partir dos anos de 1870, esteve em consonância com a história do mercado editorial do país, que, naquele momento, se abria para uma produção nacional (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Por mais distante que Goiás estivesse da Capital e de outras províncias do Brasil, esta tese localizou a província goiana em seu merecido lugar: no “coração do Brasil”²⁶⁶. As difíceis estradas, esburacas vias que davam acesso a Goiás, conforme os viajantes que passaram por ali no século XIX relataram, não impediram que as ideias que gorjeavam em outros ninhos gorjeassem também pelas terras goianas²⁶⁷.

²⁶⁶ Tal como Monteiro (1934) intitulou em sua obra, a qual destacamos na Introdução.

²⁶⁷ Não é mera coincidência. Pegamos de empréstimo, aqui, a ideia presente na poesia “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, com o objetivo de que a relação intertextual estabelecida aproxime os sentidos pretendidos nesse ponto.

Consideramos que sobre a história da alfabetização em Goiás ainda há muito o que ser pesquisado. O nosso contato com as fontes documentais no estado e fora dele demonstraram as múltiplas bifurcações dessa história, que, orientada por bússolas distintas (pressupostos teórico-metodológicos), possibilitam ao pesquisador trilhar variados caminhos (análises, leituras e escritas).

Iniciamos esta tese declarando nossa paixão pela literatura, inspirando-nos nela, para principiar o nosso diálogo com os leitores. Portanto, resta-nos convocar a voz de outro grande escritor para encerrar:

O homem é um vivente com palavra. [...] o homem é palavra, [...] o homem é enquanto palavra, [...] todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, [...] o modo de viver próprio deste vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002, p. 21).

Aqui, estimado leitor, sabendo que constantemente rompemos o abstrato com as palavras e pelas palavras, descobrimos no movimento de escrita desta pesquisa o verdadeiro sentido de ser um lutador de palavras²⁶⁸. Afinal, “só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feito”²⁶⁹.

²⁶⁸ Tal como Carlos Drummond de Andrade (2002) poetizou em “O lutador”.

²⁶⁹ Trecho do poema de Manoel de Barros (1998, p. 35), recolhido no livro *Retrato do artista quando coisa*.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. *A instrução primária na província de Goiás no século XIX*. 2006. 340 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. As reformas da instrução primária na província de Goiás, Brasil, no período imperial (1822-1889). *Espacio, Tiempo y Educación*, Salamanca, Espanha, v. 2, n.º 1, p. 255-280, 2015. <https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.013>

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. 22ª edição. Tradução de Maria Luíza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 2010.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes; BOTO, Carlota. O impresso *Lições de ler* na história da alfabetização no império brasileiro. *Poiésis*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 11, n.º 20, p. 214-231, 2017. <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e202017214-231>

ALMEIDA FILHO, Orlando José de. *A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)*. 2008. 368 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ALVES OLIVEIRA, Juliana Silva. *A contribuição do gênero conto para formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2018. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), 2018.

ALVES, Cláudia Costa. Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. In: CATANI, Denice, SOUZA, Cynthia Pereira de (Orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

ALVES, Isaias. *Vida e obra do Barão de Macahubas*. Rio: Edições Infância e Juventude, 1936.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *O espaço da cartilha na sala de aula*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2000.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura e grupos escolares: Mato Grosso, 1910-1930*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no Estado de Mato Grosso. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

AMORIM, Sara Raphaela Machado de. *Do mestre aos discípulos: o legado educacional de Nestor dos Santos Lima (1910-1930)*. 2012. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. 12ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. *Poesia Completa*. São Paulo: Nova Aguilar, 2002.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Catecismo de Montpelier e a educação da criança no Brasil Imperial. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 46, n.º 162, p. 1028-1048, outubro/dezembro 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143725>

ANSELMO, Artur. *As origens da imprensa em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1981.

ARAÚJO E SILVA, Nancy Ribeiro de. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

ARAÚJO JUNIOR, Edson Domingues de; SILVA, Maria da Conceição. Batismo cultural de Goiânia: significados simbólicos e socioculturais na relação entre a Igreja e o Estado. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO DA UFG – CONPEEX, 3., 2006, Goiânia. *Anais do XIV Congresso de pesquisa, ensino e extensão da UFG*. CD-ROM. Goiânia: UFG, 2006.

ARAÚJO SILVA, José Carlos de. Como se deveria fazer e como era feito: os manuais de ensino mútuo e simultâneo e a prática cotidiana nas escolas de primeiras letras na Bahia (1836 - 1852). 2013. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA

EDUCAÇÃO, VII, 2013, Mato Grosso. *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação*. Cuiabá: SBHE, 2013, p.1-14.

ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). *As Escolas Normais no Brasil do Império a República*. Campinas: Alínea, 2008.

ARRAIS, Tadeu Alencar. *A produção do território goiano: economia, urbanização, metropolização*. Goiânia: Editora UFG, 2016.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. A cultura escolar material, a modernidade e a aquisição da escrita no Brasil no século XIX. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 73-88, janeiro/abril de 2012.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar; DUARTE, Sheila. A Ciência do Bom Homem Ricardo: um texto de leitura escolar no Brasil imperial. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 19, n.º 46, p. 243-259, maio/agosto de 2015. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/54808>

ASSIS, Ana Kátia Ferreira de. *O PNAIC e a educação básica em Jataí: o que relevam os documentos?* 2016. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, 2016.

ASSIS, Machado de. *Contos*. São Paulo: FTD, 2002.

ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos. *A alfabetização na História da Educação no Espírito Santo (década de 1870)*. 2009. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2009.

AUSTER, Paul. *A invenção da solidão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Brasília/Rio de Janeiro: UnB/UFRJ, 1976.

AZZI, Riolando. Dom Antônio de Macedo Costa e a Posição da Igreja do Brasil diante do Advento da República em 1889. *Síntese*, v. 3, n.º 8, p. 45-69, 1976.

_____. A concepção da Ordem Social segundo Dom Antônio de Macedo Costa, Bispo do Pará (1860-1890). *Síntese*, v. 7, n.º 20, p. 97-123, 1980.

_____. *A Crise da Cristandade e o Projeto Liberal*. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

_____. *O Altar unido ao trono: um projeto conservador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

_____. *O Estado Leigo e o Projeto Ultramontano*. São Paulo: Paulus, 1994.

_____. *História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Livros e leituras do Gabinete Literário Goiano da Sociedade Oitentista de Goiás. *Educativa*, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 85-97, janeiro/ junho de 2008.

_____. Projeto de educação na sociedade goiana do século XIX: possível tradução de um processo histórico multifacetado. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

_____. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia moderna. *Educar em Revista* (Impresso), Curitiba, v. 45, p. 121-137, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300008>

_____. *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola pública paulista do século XIX*. Goiânia: Kelps, 2016.

_____; SOUZA, Maria Eirilânde de. Alguns aspectos da circulação de livros em Goiás no século XIX. In: ENCONTRO MULTI CAMPI DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, I, 2008, Inhumas – GO. Anais do I Encontro Multi Campi de Educação e Linguagem. Goiânia: Gráfica Vieira, 2008.

_____; FABIANO, Tatiana Tasse. Livros e leituras em Goiás no século XIX: entre o Gabinete e a Tribuna. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, X, 2010, Uberlândia – MG. *Anais do X Encontro de Pesquisa em educação da ANPED Centro Oeste*. Uberlândia: UFU, 2010.

BARROS, Fernanda Castelfranchi de. *Aquisição da leitura no processo de alfabetização: contribuições do ensino desenvolvimento com foco no motivo de aprendizagem*. 2008. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

BARROS, Fernanda. *Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

_____. *O tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais (1906-1960)* Jundiá-SP: Paco Editorial, 2017.

BARROS, Manoel. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Regina Celeste R. de. *A importância do contexto situacional na aquisição da linguagem escrita em uma sala de aula*. 1992. 197 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Pelotas: Seix, 2005.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o Curso normal para professores de primeiras letras do barão de Gérando (1839). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

_____. Reminiscências de um tempo escolar. Memórias do professor Coruja. *Revista Educação em Questão* (UFRN. IMPRESSO), v. 25, p. 157-189, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita: elementos para o estudo do gênero. In: *Memória da Leitura*, Campinas, 2002. Disponível: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Batista/batista.htm>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

_____. Dos papéis velhos aos manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, n.º 20, maio/junho/agosto 2002.

_____; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERTOLETTI, Estela Mantovani. *Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho. O Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho*. 1997. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

_____. Lourenço filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. Literatura manuscrita nas leituras para a infância brasileira (1901-1955). In: SILVA, Márcia Cabral da Silva; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (Org.). *Literatura, leitura e educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

_____; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 373-403, 2016. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.775.5>

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n.º 25/26, p. 193-221, setembro de 1992 / agosto de 1993.

_____. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19 n.º 49, p. 41-76, 1953.

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

BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro*. São Paulo: Editora Casa Lygia Bojunga Ltda, 2004.

BORGES, Angélica. *A urdira do magistério primário na Corte Imperial: um professor na trama de relações e agências*. 2014. 416 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BORGES, Jose Luis. *Cinco visões pessoais*. Tradução de Maria Rosinda da Silva. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

BORGES, Rosana Maria Ribeiro; LIMA, Angelita Pereira de. História da imprensa goiana: os velhos tempos da Colônia à modernidade. *Revista UFG*, ano X, n.º 5, p. 68-87, dezembro de 2008.

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar História?* São Paulo: Ática, 2007.

BOTO, Carlota. *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. 1997. 606 p. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 492-511, setembro/dezembro de 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300009>

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

_____; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes. Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX. *Hist. Educ.*, Porto Alegre, v. 22, n.º 56, p.16-37, setembro/dezembro de 2018. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/70697>

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. Portugal: Publicações Europa-América, s.d.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. 5ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

BRAGA, Isa Maria. *Uma escuta sobre as concepções teóricas e práticas das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Goiânia (GO)*. 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 41-48, agosto de 1988.

BRECHT, Bertold. *Gesammelte Gedichte*. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás*. Coleção Documentos Goianos, 21. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira Brettas. Johann Heinrich Pestalozzi, a trajetória e a fundamentação da Pedagogia Moral (1746/1827). *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v.18, n.º 39, p. 415-431, julho/dezembro 2018. <https://doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1216>

BRZEZINSKI, Iria. Escola Normal de Goiás: nascimento, apogeu, ocaso, (re)nascimento. In: ARAUJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). *As Escolas Normais no Brasil do Império a República*. Campinas: Alínea, 2008.

BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1888.

CAMPOS, Dulcinea. *A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950*. 2008. 263 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CAMPOS, Francisco Itami. *Coronelismo em Goiás*. Goiânia, Editora UFG, 1987.

CAMPOS, Rosarlane Glaucia M. *O programa de formação de professores alfabetizadores – Profa – e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos*. 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

CANDEIAS, António. Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa na transição de século: o que nos mostram os Censos Populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. *Educação Sociedade e Culturas*, Porto, n.º 5, p. 39-63, 1996.

_____. *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX: Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Gulbenkian, 2004.

_____. Alfabetização, escolarização e Capital Humano em Portugal nos séculos XIX e XX em perspectiva comparada. In: CABRAL, Manuel Villaverde (Org.). *Sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

_____; SIMÕES, Eduarda. Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 17, n.º 1, março de 1999.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Cartilhas na historiografia da alfabetização: fontes, evidências e produções, no Brasil. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). *História da Alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____; _____. (Orgs.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e A República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Sílvia Aparecida Santos de. *O ensino de leitura e escrita: o imaginário republicano (1890-1920)*. 1998. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CASARI, Priscila; RIBEIRO, Lillian Lopes; DAMASCENO, João Pedro Tavares. Migração para áreas rurais do estado de Goiás: uma análise baseada nos dados do Censo Demográfico de 2010. *Interações*, Campo Grande, v. 15, n.º 2, p. 265-273, julho/dezembro de 2014. <https://doi.org/10.1590/S1518-70122014000200006>

CASTANHA, André Paulo. *O Ato Adicional de 1834 e a instrução pública elementar no império: descentralização ou centralização?*. 2007. 558 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTELO-BRANCO, Fernando. Castilho tenta difundir o seu método de leitura no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 3, n.º 1, p. 32-45, 1977.

CATANI, Denice Barbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, janeiro a abril de 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100010>

_____; VICENTINI, Paula Perin. Uma história das práticas de ensino da leitura e da escrita na produção autobiográfica de professores e alunos no Brasil (1870-1970). *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n.º 2, p. 207-212, maio/agosto de 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

_____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

_____. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHACAL. *Tudo (e mais um pouco)*. São Paulo: Editora 34, 2016.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHAUL, Nasr Fayad. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia: Editora da UCG, 1999.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 30 (3), p. 549-566, setembro/dezembro de 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

COELHO, Maricilde Oliveira. *A escola primária no Estado do Pará (1920 - 1940)*. 2008. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Estratégias de divulgação de livros escolares no Pará (1890-1910). *Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil)*, Campinas, n. 8, p. 2449-2453, 2014a.

_____; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Livros de leitura para meninas no século XIX. *Gênero na Amazônia*, Pará, n. 6, p. 245-258, 2014b.

_____; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O ensino da leitura nas províncias do norte do Brasil: primeiro livro de leitura, de Augusto Ramos Pinheiro. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). *História da Alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre*. Goiânia: Editora da UFG, 1977.

_____. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1980.

_____. *Meu livro de cordel*. 18ª edição, São Paulo: Global, 2013.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910*. 2006. 252 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____; SILVA, Lilian Lopes Martin da. Cartilhas de alfabetização no Amazonas de antigamente. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

_____; SILVA, Lilian Lopes Martin da. Cartas de abc e cartilhas escolares: alfabetização nas escolas amazonenses (1850-1900). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V, 2008, Aracajú - SE. *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e a pesquisa em História da Educação*. São Cristóvão; Aracajú: UFS; UNIT, 2008, p. 1-10.

COSTA, David Antonio da. *A Aritmética Escolar no Ensino Primário Brasileiro: 1890-1946*. 2010. 279 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

D'ASSUNÇÃO BARROS, José. História, espaço e tempo: interações necessárias. *Varia história*, Belo Horizonte, v. 22, n.º 36, p. 460-476, julho/dezembro de 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752006000200012>

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAS, Ana Raquel. *“Passeando pelos arredores”*: o ensino de História para crianças no livro *Goiaz, coração do Brasil* (1934). 2018. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2018.

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

DIETZSCH, Mary Julia Martins. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso*. 1979. 122 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

EL FAR, Alessandra. *Ao gosto do povo: as edições baratíssimas de finais do século XIX*. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Orgs.) *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

ELIAS, Nobert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Volume 1. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESPOSITO, Yara Lúcia. *Alfabetização em revista: uma leitura*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 21-27, fevereiro de 1992.

ESTEVES, Isabel de Lourdes. *As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola pública primária paulista (1910-1947)*. 2002 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardeiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)*. 2ª edição revista e ampliada. Uberlândia: EDUFU, 2014. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-376-9>

_____. *O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise*. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, janeiro/abril de 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>

FERNANDES, Rogério. *Um marco no território da criança: o caderno escolar*. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

FERREIRA, Maira das Graças. *A interação verbal: um estudo do papel da linguagem numa sala de aula de alfabetização*. 1991. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

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

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. *A Escola Normal da capital: instalação e organização (1906-1916)*. 2010. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FERREIRA, Licínia. *A alfabetização e a polémica do método de Castilho nas páginas d'O Instituto*. 2010. Disponível em: <<http://institutodecoimbra.blogspot.com/2010/01/alfabetizacao-e-polemica-do-metodo-de.html>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FETTER, Sandro R.; LIMA, Edna Lúcia da Cunha; LIMA, Guilherme da Cunha. O ensino da escrita manual no Brasil: dos modelos caligráficos à escrita pessoal no século XXI. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, Portugal, v. IV, p. 1-31, 2010.

FONSECA E SILVA, J. Trindade da. *Lugares e pessoas: subsídios eclesiásticos para a história de Goiás*. 1º volume. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1948.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*. 5 vols. 2ª edição. Rio de Janeiro: SENAI/ DN/ DPEA, 1986. v. 5.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 3ª edição. Rio de Janeiro: Passagens, 1992.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Microfísica do poder*. 23ª edição. São Paulo: Graal, 2004.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação (UFES)*, Santa Maria, v. 32, n.º 1, p. 21-40, 2007.

_____. Cultura escrita no final do século XIX e início do século XX em Minas Gerais: suportes, instrumentos e textos de alunos e professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31ª, 2008, Caxambu. *Anais da 31ª Reunião Anual da Anped: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008, p. 01-15.

_____. Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL*, Pelotas, v. 13, n.º 29, p. 29-55, setembro/dezembro de 2009.

_____. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n.º 44, p. 264-281, maio/agosto de 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200005>

_____. Livros de leitura de Abílio César Borges: ideários pedagógicos, produção e circulação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010a.

_____. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP, v. 12, N.º 2 (29), p. 171-208, maio/agosto 2012.

_____. Método alfabético e de soletração. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

_____. Instrumentos de escrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014a.

_____. O campo da história da alfabetização e sua relação com as fontes. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). *História da Alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

_____; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Instrumentos e suportes de escrita no processo de escolarização: entre os usos prescritos e os não convencionais (Minas Gerais, primeira metade do século XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v. 16, n.º 1 (40), p. 297-334, janeiro/abril 2016. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.775.3>

FRANKLIN, Ruben Maciel. Projetos educacionais para um Brasil-nação: uma reflexão sobre a Educação brasileira no processo de transição império-primeira república (1850-1930). *Revista de História e Historiografia da Educação*, Curitiba, v. 1, n.º 1, p. 86-101, janeiro/abril de 2017. <https://doi.org/10.5380/rhhe.v1i1.44458>

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolonias e Gracias até os Severinos*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1988.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Belo Horizonte: Ceale, 2001.

_____. O livro escolar de leitura na escola imperial pernambucana: tipos, gêneros e autores. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. In: *Memória da Leitura*, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

GAMA, Zacarias Jaegger; GONDRA, José Gonçalves. Uma estratégia de unificação curricular os estatutos das escolas públicas de instrução primária (Rio de Janeiro – 1865). *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, v. 5, p. 23-38, abril de 1999.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1996.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

_____. Instrução, intelectualidade, império: apontamentos a partir do caso brasileiro. In: VAGO, Tarcísio Mauro; INÁCIO, Marcilaine Soares; HAMDAN, Juliana Cesário; SANTOS, Hercules Pimenta dos (Orgs.). *Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 40, p.141-158, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000200010>

_____; GOMES, Sílvia Cunha. *Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 a 1930)*. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ: discutindo a tensão na construção de práticas de

ensino nas décadas de 1970 e 1980. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIV, 2008, Porto Alegre. *Anais do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2008, p. 1-15.

_____. Aspectos da história da alfabetização na rede escolar municipal de Niterói/RJ: problematizando questões teórico-metodológicas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____; ABÍLIO, Eleonora Cretton. Aspectos político-pedagógicos do ensino da leitura e da escrita no sistema escolar municipal de Niterói: uma visão histórica. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, I, 2007, Niterói – RJ. *Anais do I Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro*. CR-ROM. Niterói: UFF, 2007, p. 1-15.

_____; ABÍLIO, Eleonora Cretton; MATTOS, Margareth Silva de. *O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000)*. Niterói: PROALE/UFF; FAPERJ, 2007.

_____; ABÍLIO, Eleonora Cretton. O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ: um estudo do período 1959-200. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

_____; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Orgs.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. *As lições de Meninice: um estudo sobre as representações de livro de leitura inscritas na série graduada de leitura Meninice (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury*. 2013. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. O ensino da leitura na produção escrita de Luiz Gonzaga Fleury, entre 1922 a 1936. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 15, p. 133-158, 2015. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v15i2.632>

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

GUILLAUME, J. *Lecture*. In: *Nouveau dictionnaire de pedagogia et instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911.

GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. *Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão*. 2006. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. *Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944-2009)*. 2011. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

_____; QUILLICI NETO, Armindo. Os periódicos na historiografia da alfabetização: temas abordados no período de 1944 a 2009. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). *História da Alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

GUSMÃO, Manuel. *Uma Razão Dialógica: Ensaio sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*. Lisboa: Edições Avante!, 2011.

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

HASWANI, Mariângela Furlan. O discurso obscuro da lei. In: MATOS, Heloiza (Org.). *Comunicação pública: interlocuções, interlocutores e perspectivas*. São Paulo: ECA/USP, 2013.

HÉBRARD, Jean. *La leçon et l'exercice: quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation*. Paris: INRP-CNRS-Service d'histoire de l'éducation, 1995.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JESUS, Simone Aparecida de. *A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2019. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os Significados do Letramento. Novas Perspectivas sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEMPERER, Victor. *LTI: a linguagem do Terceiro Reich*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

KONDER, Leandro. *A poesia de Brecht e a história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 4-19. janeiro/março de 1996.

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

LAROUSSE, M. Pierre. *Dictionnaire Universel du XIXe. siècle*. Paris: Librairie Classique Larousse et Boyer, 1869.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.º 19, 2002.

_____. *Carta aos leitores que vão nascer*. Texto traduzido por Ana Isabel Pasztor Moretti, com copidesque de Maíra Libertad Soligo Takemoto e Rosaura Soligo e revisão final de Tereza Barreiros. 2009. [Texto digitado].

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996.

LEMES, Fernando Lobo. Governo colonial, distância e espera nas minas e capitania de Goiás. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 13, n.º 25, p. 112-129, julho/dezembro de 2012. <https://doi.org/10.1590/2237-101X013025007>

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

LETRA A, O JORNAL DO ALFABETIZADOR. Belo Horizonte, 16 p., novembro/dezembro de 2012.

LIMA Jocilele Pereira; BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Uma história da leitura: a virtude e a moral em História de Simão de Nantua. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DO LIVRO E DA HISTÓRIA EDITORIAL, II, 2009, Niterói. *Anais do II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial*. Niterói: 2009.

LIMA, Edna Lucia Oliveira da Cunha. *Fundidoras de Tipo do Século XIX: Anunciantes no Almanack Laemmert*. Relatório de pesquisa. Biblioteca Nacional: Programa Nacional de Apoio à Pesquisa – PNAP, 2008. Disponível: <<https://www.bn.gov.br/producao intelectual/documentos/fundidoras-tipo-seculo-xix-anunciantesalmanack>>. Acesso em: 18 de março de 2018.

LIMA, Náfren Ferreira. *A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na rede municipal de ensino de Jataí/GO*. 2019. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2019.

LIMA, Sara Talitiane Viana Machado Leandro de. *O periódico A Instrução Pública: em destaque as publicações sobre o ensino primário (1872-1875)*. 2018. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

_____. *Felicidade Clandestina*. São Paulo: Rocco, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes: (141-176). In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. 157 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

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

_____. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____. Magda Becker Soares: travessia de uma educadora. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). *Educadores brasileiros: ideias e ações de nomes que marcaram a educação nacional*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. *Análise Psicológica*, Portugal, v. XIX, n.º 4, p. 435-445, 1996.

_____. *As alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letamentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Escrita escolar e oficialização da Escola Portuguesa. In: CONGRESO INTERNACIONAL HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA, VIII, 2005, Espanha. *Anais do Congresso Internacional Historia de La Cultura Escrita*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2005, p. 1-21.

_____. Mediações da Cultura Escolar – a Prática como Normatividade. GÓMEZ, Juan Fernández; ESPIGADO, Gloria Tocino; BEAS, Miguel Miranda (Orgs.). *La Escuela y sus Escenarios*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007.

_____. La Méthode Maternelle ou Art de lire de João de Deus (1876): inventions typographiques et alphabétisation populaire au Portugal. *Histoire de l'Education*, n.º 138, p. 115-130, maio-agosto de 2013. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2663>

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização*: “a questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo: 1876/1994). 1997. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A escola e suas transformam(ações) a partir da educação especial na perspectiva inclusiva*: Relatório III. Campinas: Librum Editora, 2014.

MARAUX, Vicent. *Pierre Victor Renault*: um pioneiro francês no século XIX (1811-1892). Virtualbooks, 2000.

MARCILIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.

_____. *História da alfabetização no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 2016.

MARQUES, Ana Luísa dos Santos. *Arte, ciência e história no livro português do século XVIII*. 2014. 505 p. Tese (Doutorado em Belas-Artes, especialidade em Ciência da Arte) – Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MARTIN, Daniela Taranta. *Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*: uma análise das metodologias na perspectiva histórico cultural. 2005. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MARTINS, Cláudio Rodrigues. *Cenas de produção e avaliação de textos na alfabetização*: um olhar sobre a prática pedagógica. 2018. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2018.

MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1977.

MELO, Luis Correia. *Dicionário de autores paulistas*. Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo. São Paulo: Irmãos Andrioli, 1954.

MENDES, Elieth Sodrê Terence. *Benedicta Stahl Sodrê*: mulher protestante na educação brasileira. 2008. 163 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *O ruralismo brasileiro*. São Paulo, Hucitec, 1997.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Antes da escrita: uma papelaria na produção e circulação de cadernos escolares. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. *Modos de ler o impresso: múltiplas escritas de leitores de Érico Veríssimo na internet*. 2014. 220 p. Tese – (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MOREIRA, Ana Karenine Souza. *Apropriação do conceito de letramento por professores da rede municipal de educação de Goiânia*. 2017. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2017.

MOREIRA, Kênia Hilda; MUNAKATA, Kazumi (Orgs.) Dossiê Temático “Livros didáticos como fonte/objeto de pesquisa para a história da educação no Brasil e na Espanha”. *Revista Educação e Fronteiras*, Mato Grosso do Sul, v. 7, n.º 20, maio/agosto 2017. <https://doi.org/10.30612/eduf.v7i20.7424>

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

_____. *Os sentidos da Alfabetização: São Paulo, 1876 – 1994*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, p. 41-54, novembro 2000a. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300004>

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Prefácio. In: AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura e grupos escolares: Mato Grosso, 1910-1930*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP)*, São Paulo, v. 3, n.º 5, p. 91-114, 2009. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114>

_____. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011a.

_____. Contribuições do GPHELLB para o Campo da História da Alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011b.

_____. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100002>

_____. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

_____; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Magda Soares na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM, Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 5, nº 13, p. 6-31, 2014.

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

_____. A legislação como fonte de história do livro didático, numa época em que supostamente não havia leis sobre isso e muito menos a história do livro didático. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____. Livro didático como índice da cultura escolar. *Hist. Educ. (Online)*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, setembro/dezembro 2016. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 2ª edição. São Paulo: Editora DP&A.A, 2001.

NASCIMENTO, Liliene Querino do. *As concepções de alfabetização e letramento na pré-escola: reflexões a partir da equipe gestora*. 2019. 174. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2019.

NASCIMENTO, Estes Fraga Vilas-Bôas Carvalho; SALES, Tâmara Regina Reis. Almanaque do Bom Homem Ricardo: práticas educacionais norte-americanas e sua circulação no Brasil Oitocentista. *Cadernos do Tempo Presente*, n. 15, p. 72-75, março/abril de 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n.10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Ingrid Janini Ramos Oliveira; PERES, Selma Martines. História do livro escolar – Goiaz: coração do Brasil. In: NEVES, Adriana Freitas; PAULA, Maria Helena de; ANJOS, Petrus Henrique Ribeiro dos (Orgs.). *Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras*. São Paulo: Editora Blucher, 2016. <https://doi.org/10.5151/9788580391664-05>

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; CORRÊA, Leda Pires. A importândia do catecismo no processo de escolarização. *Interdisciplinar*, São Cristovão-SE, v. 2, n.º 2, p. 37-53, julho/dezembro de 2006.

OLIVEIRA, Suzane Cardoso da Silva. *É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças no primeiro ano do ensino fundamental*. 2018. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2018.

ORIANI, Angélica Pall. Considerações sobre a história da alfabetização no Brasil: a produção acadêmico-científica e a constituição do campo de pesquisas. *Educ. temat. digit.*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 94-112, julho a dezembro de 2012. <https://doi.org/10.20396/etd.v14i2.1224>

ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.) *Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização das idéias linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e Discurso. *ORGANON, Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Os manuais de catecismo e a circulação de idéias: tradição e modernidade na pedagogia católica brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V., 2008, Aracaju. *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação "O ensino e a pesquisa em História da Educação"*. São Cristóvão; Aracaju: Universidade Federal de Sergipe; Universidade Tiradentes, p. 247-248, 2008.

_____. Os manuais de catecismo como fontes para a História da Educação. *Roteiro*, Joaçaba, Santa Catarina, v. 38, p. 41-66, 2013.

PÁDUA, Andréia Aparecida Silva de. Migração, expansão demográfica e desenvolvimento econômico em Goiás. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

PALACÍN, Luís. *O século do outro em Goiás*. 4ª edição. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

_____; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. *História de Goiás*. Goiânia: Editora UCG, 1994.

_____; GARCIA, Ledonias Franco; AMADO, Janaína. *História de Goiás em Documentos*: Colônia. Goiânia: Editora UFG, 2001.

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Reforma do ensino da língua materna (1884), de Antonio da Silva Jardim, na história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. 2013. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

_____. Antonio da Silva Jardim (1860-1891) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani Bertoletti et al. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

PAULA, Luzia de Fátima. *O ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEDROSO, Dulce Madalena Rios. *Avá-canoeiros: a história do povo invisível séculos XVIII e XIX*. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.

PEIXOTO, Jorge. *História do livro impresso em Portugal*. Coimbra: [s.n.], 1967.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

PINTO, Paula Alexandra Aguiar. *O ensino primário e seus valores em Portugal, de 1807 até 1928, através dos manuais escolares*. 2009. 206 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Ática, 1996.

POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 2, novembro de 1971.

PORTO, Gilceane Caetano. *Divulgação e utilização do método global de contos no Instituto de Educação Assis Brasil*. 2005. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

PRIMITIVO MOACYR. *A instrução e as províncias. 1º volume*. São Paulo: Nacional, 1939a.

_____. *A instrução e as províncias. 2º volume*. São Paulo: Nacional, 1939b.

_____. *A instrução e as províncias: 1834-1889 (subsídios para a história da educação no Brasil)*. 3º volume. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1940.

PRUDENTE, Maria das Graças Cunha. Silvína Ermelinda Xavier de Brito. In: VALDEZ, Diane (Org.). *Dicionário de Educadores e Educadoras em Goiás: séculos XVIII – XXI*. Goiás: Editora Imprensa Universitária, 2017.

_____. O silêncio no magistério: professoras na instrução pública na província de Goyaz, século XIX. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.

QUINTANA, Mário. *Apontamentos de história sobrenatural*. 5ª edição. São Paulo: Globo, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. 3ª edição. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Algumas considerações sobre o ofício de professor em Goiás no Século XIX (1835-1861). In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação brasileira: a organização escolar*. 17ª edição. Campinas: Autores Associados, 2001.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Papirus, 1994.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. 2004. 453 p. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, Juliano Guerra. Entre vozes, livros e cadernos: por uma historiografia da alfabetização no sul goiano. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA, 1., 2010, Marília, SP. *Anais do I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita*. CD-ROM. Marília: Editora Fundepe, 2010.

_____. *Marcas argumentativas em narrativas infantis*. 2012. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____; CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. As iconografias na história da alfabetização no Brasil. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). *História da Alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

_____; SANTOS, Sônia Maria dos; Oliveira, Marília Villela de. Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). *História da Alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Normal na província da Bahia. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES; Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). *As Escolas Normais no Brasil do Império a República*. Campinas: Alínea, 2008.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

RODRIGUES, Lídia Silva. *A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde – GO*. 2019. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 24ª edição. Pretópolis: Vozes, 2000.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. *Abordagem construtivista em uma classe de ciclo básico de alfabetização: do proposto ao projeto real*. 1993. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 25-34, maio de 1991.

SÁ, Helvécio Goulart Malta de; ARAÚJO, Denise Silva; SANTOS, Oyana Rodrigues dos; BOAVENTURA, Geísa d'Ávila Ribeiro; DI MENEZES, Nayara Ruben Calaça. Antecedentes históricos do ensino profissional no Brasil nos períodos colonial e imperial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, 2015, Paraná. *Anais do EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*. Paraná: PUCPR, 2015.

SANDES, Noé Freire; ARRAIS, Cristiano Alencar. História e memória em Goiás no século XIX: uma consciência da mágoa e da esperança. *Varia história*, Belo Horizonte, v. 29, n.º 51, p. 847-861, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752013000300010>

SANT'ANNA, Thiago Fernando. *Gênero, história e educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889)*. 2010. 240 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. Possibilidades aos meninos, destino às meninas? Escola Primária como tecnologia de gênero na Província de Goiás (1827-1887). In: BARRA, Valdeniza Maria

Lopes da (Org.). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

_____. Os abolicionismos na cidade de Goiás: pluralidades e singularidades nos anos 1880. *Élisée - Revista de Geografia da UEG*, Porangatu, v. 2, p. 92-107, 2013.

SANTOS, Dorotheia Bárbara. *A teoria e a prática pedagógica no cenário das turmas de alfabetização de uma escola inclusiva*. 2005. 84 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SANTOS, Luciana Martins Teixeira dos. *Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário: documentos legais e narrativas de ex-participantes do MOBRAL (1967-1985)*. 2015. 163 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SANTOS, Maria Lygia Köpke dos. *Lendo com Hilda: João Köpke – 1902*. 2013. 243 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SANTOS, Sônia Maria dos. *Histórias das alfabetizadoras brasileiras: entre saberes e práticas*. 2001. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTOS, Tatiane Soares dos. *Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down: indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software alfabetização fônica computadorizada*. 2019. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), 2019.

SAVIANI, Dermeval. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; FILHO, Geraldo Inácio (Orgs.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

_____. O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX*. 2ª edição revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUELER, Alessandra. Aprendendo a ler com a História. *Nossa História*, São Paulo, ano 2, n.º 14, p. 80-82, dezembro de 2004.

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

_____. Representação da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.º 3, p. 379-390, setembro/dezembro 2005a. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300004>

SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. *A História da Alfabetização Política na PARAIBRASIL nos anos Sessenta*. 1997. 349 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997.

SENA, Fabiana. *A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República*. Campina Grande: EDUEPB, 2017.

SILVA, Carlos Manique da. O tema dos “modos de ensino” nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do séculoXIX – anos de 1920). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 13, n.º 3 (33), p. 235-256, setembro/dezembro 2013. <https://doi.org/10.4322/rbhe.2014.011>

SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1998.

_____. *História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

SILVA, Patrícia Maria Machado. *Interfaces entre a Provinha Brasil e as práticas de alfabetização da rede municipal de ensino de Catalão-GO*. 2015. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2015.

SILVA, Simeia Araújo. *Representações sociais e práticas de professores alfabetizadores da rede pública do município de Goiânia*. 1998. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). *Por uma história política*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1988.

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

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

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista brasileira de educação*, ANPEd, n. 0, p. 5-16, setembro a dezembro de 1995.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *Série Ideias*, n. 28, p. 59-75, São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2017.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

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

_____. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____. *Magda Soares responde*. Entrevista com Magda Soares. Site: Ceale. 2015. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-2.html>>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

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

_____; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SODRÉ, Nelson Wemeck. *A história da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

SOUSA, Maria Alice de Deus e. *A aquisição da língua escrita – uma experiência realizada numa escola da periferia de Goiânia*. 1993. 51 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1993.

SOUZA, Amelioene Franco Rezende de. *Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades*. 2019. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, 2019.

SOUZA, Cleyde Nunes Leite. *Alfabetização em ciclos de formação e desenvolvimento humano: um estudo de caso*. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. *Alfabetização na escola primária em Diamantino – Mato Grosso (1930 a 1970)*. 2006 260 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

STICKEL, Erico João Siriuba. *Uma Pequena Biblioteca Particular: subsídios para o Estudo da Iconografia no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, v. 11, p. 25-52, abril de 2002.

_____. Livros de leitura nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. In: REUNIÃO DA ANPED, 26^a, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/elomarantoniotambara.rtf>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. Da Leitura do Catecismo à Catequização da leitura - O catecismo como texto de leitura na escola primária no Brasil no século XIX. In: SIMPÓSIO NACIONAL HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, XXIII, 2005, Londrina. *Anais do XXIII Simpósio Nacional História: Guerra e Paz*. Londrina: ANPUH, 2005, p. 1-7.

TEIXEIRA, Anísio. Um educador: Abílio Cesar Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n.º 47, p.150-155, julho/dezembro 1952.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. Livros Escolares no Século XIX: a Presença de Pestalozzi?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III, 2004, Curitiba. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: a Educação Escolar em Perspectiva Histórica*, 2004.

_____. *O grande mestre da escola: os livros de leitura para a escola primária da capital do Império brasileiro*. 2008. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

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

VALDEZ, Diane. *História da infância em Goiás, séculos XVIII e XIX*. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

_____. Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1886/1930). *Linhas (UDESC)*, Florianópolis, v. 5, n.º 2, p. 219-242, 2004.

_____. *A representação de infância nas obras pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)*. 2006. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Livros para o expediente das aulas primárias na província de Goiás (1850-1890). In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

_____. “Passeando pelos arredores” do livro e da leitura na obra *Goiaz coração do Brasil* (1934). In: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares; MIRANDA, Marília Gouvea de. (Orgs.). *Escrita da Pesquisa em educação no Centro-Oeste*. Campo Grande: Editora Oeste, 2016.

_____; BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da Educação em Goiás: Estado da Arte. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 46, p. 56 – 70, 2012.

_____; RODRIGUES, Ana Flávia; OLIVEIRA, Wanessa Andrade de. Livros solicitados para a infância escolar: Província de Goiás (Século XIX). 2010. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, XIX, 2010, Goiânia – GO. *Anais do XIX Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação: Conhecimento e modernidade – velhos e novos desafios*. Goiânia: UFG, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2001.

VERÍSSIMO, Érico. *Olhai os lírios do campo*. São Paulo: Círculo do Livro, 1995.

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.

_____. Em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização?. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____ ; GVIRTZ, Silvana. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista brasileira de educação*, ANPEd, n. 8, p. 13-30, maio/agosto de 1998.

VIEIRA, Sofia L.; FREITAS, Isabel M. S. de. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. *Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita*. 2017. 197 p. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2017.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Da palmatória a lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. 343 f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2002.

VOJNIAK, Fernando. *O Império das primeiras letras: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX*. 2012. 328 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. *O império das primeiras letras: uma história da institucionalização da cartilha de Alfabetização no século XIX*. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WERNET, Augustin. *A Igreja Paulista no século XIX: a reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851 – 1861)*. São Paulo: Ática, 1987.

WOOLF, Virginia. *As ondas*. São Paulo: Saraiva, 2011.

XAVIER, Elizete Divina. *O pacto nacional pela alfabetização na idade certa: implicações teórico-metodológicas na formação do professor alfabetizador*. 2017. 67 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), 2017.

XAVIER, Libânia Nacif. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, SBHE, 2001.

FONTES

NOTA EXPLICATIVA: para facilitar a consulta optamos por: 1) referenciar as fontes de acordo com as seções nas quais elas foram citadas na tese; 2) após a menção do nome do autor ou autora do documento, mencionamos o ano em que ele foi escrito e/ou publicado; 3) ao final de cada referência, descrevemos o repositório ou acervo ou arquivo onde o documento foi finalizado.

Apresentamos também, ao final, o item “Listas de expediente escolar e Mapas de Turmas”, em que destacamos todos os livros ou caixas do Arquivo Histórico Estadual de Goiás onde encontramos algum documento dessa natureza.

SUMÁRIO DAS FONTES

Fontes citadas na Apresentação	313
Fontes citadas na Introdução	313
Fontes citadas na Seção 1: Goiás na história da alfabetização do Brasil	314
Fontes citadas na Seção 2: A instrução primária em Goiás no período imperial	314
Fontes citadas na Seção 3: Métodos e livros para alfabetização de crianças em Goiás	320
Fontes citadas na Seção 4: O método Castilho na história da alfabetização em Goiás	324
Fontes citadas na Seção 5: A produção didática brasileira na história da alfabetização em Goiás	329
Fontes citadas nas Considerações Finais	334
Listas de Expediente Escolar e Mapas de Turmas	334

FONTES CITADAS NA APRESENTAÇÃO

BRASIL. [2017]. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017.

BRASIL. [2019]. *Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>. Acesso em: 01 de junho de 2019.

JESÚS, Leodegária de. [1946]. Goiaz. *Revista de Educação e Saúde*, Goiânia, ano 14, nº 27-28, p. 58, junho/julho 1946. Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL. [1916]. *Anuario Estadístico do Brazil: 1º anno (1908 – 1912)*. Volume I (Territorio e População). Ministerio da Agricultura, indústria e commercio. Rio de Janeiro: Typographia da Estatistica, 1916.

SILVA E SOUZA, Luiz Antonio da. [1872]. Memoria sobre o descobrimento, governo, população, e cousas mais notaveis da Capitania de Goyaz. *Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*, tomo XII, 4º trimestre de 1849, p. 429-510. 2ª edição. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio da Silva, 1872.

FONTES CITADAS NA INTRODUÇÃO

BRASIL. [1834]. Lei n.º 16 de 12 de agosto de 1834. *Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

GOIÁS. [1835] Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01): legislação*. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1886a]. *Regulamento da Instrucção Publica de 1886, Acto de 2 de abril de 1886, reformando a Instrucção Publica da Provincia*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1893a]. Lei n.º 38 de 31 de julho de 1893. Reformando a instrucção publica do Estado. Disponível em: <<http://www.casacivil.go.gov.br/pagina/ver/15549/leis-ordinarias-1893>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

GOIÁS. [1893b]. Decreto n.º 26, 23 de dezembro de 1893. Regulamento da instrucção primaria do estado de Goyaz. Goyaz: Imp. na Typ. de Goyaz, 1894. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01): legislação*. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1934]. *Decreto n.º 4.349 de 26 de fevereiro de 1934*. Disponível em: <<http://www.casacivil.go.gov.br/>>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. [1934]. *Goiaz: coração do Brasil*. 1934. Acervo pessoal do autor.

FONTES CITADAS NA SEÇÃO 1: GOIÁS NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL

BRASIL. [2001a]. *Programa de formação de professores alfabetizadores: Guia do Formador, módulo 1*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001a.

BRASIL. [2001b]. *Programa de formação de professores alfabetizadores: documento de apresentação*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001b.

FONTES CITADAS NA SEÇÃO 2: A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA EM GOIÁS NO PERÍODO IMPERIAL

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. [1861]. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1861 pelo exm. presidente da provincia, José Martins Pereira de Alencastre*. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Comp., 1861. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. [1862]. *Relatorio lido na abertura d'Assembléa Legislativa de Goyaz pelo presidente da provincia, o exm.º sr. José Martins Pereira de Alencastre, no dia 1.º de julho de 1862*. Goyaz: Typ. Provincial, 1862. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. [1889]. *Instrução Pública No Brasil (1500-1889)*. Tradução de Antonio Chizzoti. Ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ALMEIDA. [1860]. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa dos Municípios Goianos, Itumbiara – Caixa 01.

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. [1842]. *Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1842 o exm. vice-presidente da mesma provincia, Francisco Ferreira dos Santos Azevedo*. Goyaz: Typ. Provincial, 1842. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. [1843]. *Discurso com que o vice-presidente da provincia de Goyaz fez a abertura da primeira sessão ordinaria da quinta legislatura da Assembleia Provincial no 1.º de junho de 1843*. Goyaz: Typ. Provincial, 1843. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

AZEVEDO, Joaquim Vicente de. [30 de abril de 1869]. Officio a Ernesto Augusto Pereira. *Secretaria de Governo – Registro dos Officios dirigidos ao Governo Provincial pela Secretaria da Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 491.

BARÃO DEGERANDO. [1839]. *Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou Direcções Relativas a Educação Physica, Moral e intelectual nas Escolas Primarias*. Traduzido pelo Doutor João Candido de Deos e Silva. Nictheroy: Typographia Nictheroy de M. G. de S. Rego, Praça Municipal, 1839. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

BRASIL. [1827]. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

BRASIL. [1834]. Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834. *Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

BRASIL. [1854]. *Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Reforma Couto Ferraz. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292pe.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2018.

BRASIL. [1879]. Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879 do Ministério do Império. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. *Império do Brasil de 1879 – Parte II Tomo XLII*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, p. 196-217, 1879.

BRASIL. [1891]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [1858]. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1858 pelo exm. presidente da provincia, dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira*. Goyaz: Typ. Goyazense, 1858. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [1859a]. *Relatorio com que o exm. sr. dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira entregou a administração da provincia de Goyaz ao exm.º sr. dr. Antonio Manoel de Aragão e Mello*. Goyaz: Typ. Goyazense, 1859. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [1859b]. *Relatorio apresentado á Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1859 pelo exm. presidente, dr. Francisco Januario de Gama Cerqueira*. Goyaz: Typ. Goyazense, 1859. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

CORREIO OFFICIAL. [29 de fevereiro de 1840]. Expediente da Presidencia, Continuação da segunda parte do Relatório do Sr Foggia. Correio Official, Goyaz, n.º 251, 29 de fevereiro de 1840, p. 4. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: imprensa. Goiânia: UFG, REHEG.

CRUS, Felipe Antônio Cardoso de Santa. [10 de abril de 1858]. Ofício de n.º 13 enviando a relação dos móveis para as escolas da Secretaria da Inspetoria Geral da Instrução Pública, 10 de abril de 1858. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspetoria Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

CRUZ, Felipe Antônio Cardoso de Santa. [18 de abril de 1858]. Ofício enviando lista dos objetos para as escolas. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

CRUZ, Guilherme Francisco. [1886]. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz á 8 de abril de 1886 pelo exm. presidente da provincia, dr. Guilherme Francisco Cruz*. Goyaz, Typ. Provincial, 1886. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

CUNHA, Antonio Augusto Pereira da. [1857]. *Relatorio que ao exm. sr. vice-presidente, dr. João Bonifacio Gomes de Siqueira apresentou no acto de passar-lhe a administração da provincia de Goyaz o ex-president, exm.o sr. dr. Antonio Augusto Pereira da Cunha*. Goyaz: Typ. Goyazense, 1857. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

DIAS, Gonçalves A. [1858]. *Diccionario da lingua Tupy, chamada Lingua Geral dos indigenas do Brazil*. Lipsia: F. A. Brockhays, Livreiro de S. M. O Imperador do Brasil, 1858. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/biblio:dias-1858-diccionario>>. Acesso em: 10 de março de 2018.

FLEURY, Luiz Gonzaga de Camargo. [1837]. *Discurso com que o presidente da provincia de Goyaz fez a abertura da primeira sessão ordinaria da segunda legislatura da Assembléa Provincial no 1.º de julho de 1837*. Goyaz: Typ. Provincial, 1837. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

FLEURY, Luiz Gonzaga de Camargo. [14 de fevereiro de 1838]. Estranhando severamente a Thomaz Antonio da Fonseca concorrer a um batuque. *Registro de officios e ordens expedidas pelo governo provincial a diversos – 1835-1839*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 191.

FLEURY, Luiz Gonzaga de Camargo. [1838]. *Discurso com que o presidente da provincia de Goyaz fez a abertura da primeira sessão ordinaria da segunda legislatura da Assembleia Provincial no 1.º de julho de 1838*. Goyaz: Typ. Provincial, 1838. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

FONSECA, Luis Antonio da. [12 de setembro de 1869]. *Ofício enviado ao Conego Joaquim Vicente de Azevedo, Digno Inspector Geral da Instrução Publica desta Provincia*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Avulsa, Caixa n.º 188.

GOIÁS. [1835] Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01): legislação*. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1835-1839]. *Livro de Registro de officios e ordens expedidas pelo governo provincial a diversos*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 191.

GOIÁS. [1837]. Resolução n.º 17 de 4 de Setembro de 1837. Correio Oficial, Goyaz: Typographia Provincial, 14 de outubro de 1837, p. 3-4. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: imprensa. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1846]. Lei n.º 9, de 17 de junho de 1846. Crêa o Lyceo da Província de Goyaz. In: *Livro da Lei Goiana*. Goiás: Typographia Provincial, 1846.

GOIÁS. [1855]. *Regulamento de 30 de julho de 1855*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Avulsa, caixa n.º 108.

GOIÁS. [1856]. *Regulamento sobre a Instrução Primaria, de 1º de dezembro de 1856*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1858-1868]. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

GOIÁS. [1858-1873]. *Registros Geral de Ofícios da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Primária – 1858-1873*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 402.

GOIÁS. [1862-1871]. *Secretaria do governo - Correspondência da Presidência para a Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436.

GOIÁS. [1868-1871]. *Secretaria de Governo – Registro dos Ofícios dirigidos ao Governo Provincial pela Secretaria da Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 491.

GOIÁS. [1869]. Lei n.º 414, de 9 de novembro de 1868. *Regulamento da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1871-1879]. *Livro 3º da Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529.

GOIÁS. [1873-1877]. *Instrução Pública - Relatórios e Informações*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575.

GOIÁS. [1874-1876]. *Registro de Ofícios da Presidência da Província dirigidos à Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 602.

GOIÁS. [1884]. *Regulamento da Instrução Publica, n.º 3397, Acto de 9 de abril de 1884*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1886a]. *Regulamento da Instrução Publica de 1886, Acto de 2 de abril de 1886, reformando a Instrução Publica da Provincia*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1886b]. Ato n.º 3.856, de 18 de janeiro de 1886. Regulamento para o serviço da catechese na provincia de Goyaz. Goyaz: Typographia Provincial, 1886. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: legislação. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1886c]. Ato n.º 3905 de 16 de março de 1886. *Regulamento da Typographia Provincial de Góiaz*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1887]. Acto n.º 4.148, de 11 de fevereiro de 1887. Regulamento para a Instrução Primaria da Provincia. Goyaz: Typografia Provincial, 1887. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: legislação. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1888]. *Acto de 7 de janeiro de 1888*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1893a]. Lei n.º 38 de 31 de julho de 1893. Reformando a instrução publica do Estado. Disponível em: <<http://www.casacivil.go.gov.br/pagina/ver/15549/leis-ordinarias-1893>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

GOIÁS. [1893b]. Decreto n.º 26, 23 de dezembro de 1893. Regulamento da instrução primaria do estado de Goyaz. Goyaz: Imp. na Typ. de Goyaz, 1894. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: legislação. Goiânia: UFG, REHEG.

GOMES, Antonio Joaquim da Silva. [1851]. *Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1851 o exm. presidente da mesma provincia, doutor Antonio Joaquim da Silva Gomes*. Goyaz, Typ. Provincial, 1851. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

GOMES, Antonio Joaquim da Silva. [1852a]. *Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1852 o exm. presidente da provincia, doutor Antonio Joaquim da Silva Gomes*. Goyaz: Typ. Provincial, 1852. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

GOMES, Antonio Joaquim da Silva. [1852b]. *Relatorio com que o ex-presidente da provincia de Goyaz o exm.º sr. Antonio Joaquim da Silva Gomes, entregou a presidencia da mesma ao seo sucessor, o exm.º sr. Doutor Francisco Mariani*. Goyaz: Typ. Provincial, 1852. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

JARDIM, José Rodrigues. [1835]. *Relatório que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1835, o exm. presidente Joze Rodrigues Jardim da mesma provincia*. Meyaponte: Typ. Provincial, 1835. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

JARDIM, José Rodrigues. [19 de julho de 1836]. Ofício de 19 de julho, à Joaquim José da Silva. *Registro de ofícios e ordens expedidas pelo governo provincial a diversos – 1835-1839*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 191.

JARDIM, José Rodrigues. [23 de janeiro de 1837]. Ofício de 23 de janeiro de 1837, à Zacaria Antonio dos Santos. *Registro de ofícios e ordens expedidas pelo governo provincial a diversos – 1835-1839*. In: Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 191.

JARDIM, José Rodrigues. [1841]. *Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1841 o exm. vice-presidente na mesma provincia, Joze Rodrigues Jardim*. Goyaz: Typ. Provincial, 1841. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MACHADO, Antonio Candido da Cruz. [1854]. *Relatorio que á Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1854 o presidente da provincia, Antonio Candido da Cruz Machado*. Goyaz: Typ. Provincial, 1854. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MACHADO, Eduardo Olimpio. [1850]. *Falla que recitou o prsidente [sic] da provincia de Goyaz, o doutor Eduardo Olimpio Machado, n'abertura da Assembleia Legislativa da mesma provincia em o 1.º de maio de 1850*. Goyaz: Typ. Provincial, 1850. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MARIANI, Francisco. [1853]. *Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1853 o exm. presidente da provincia, doutor Francisco Mariani*. Goyaz: Typ. Provincial, 1853. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MASCARENHAS, José de Assis. [1839]. *Relatorio que á Assembléa Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1839 o exm. presidente da mesma provincia, d. Joze de Assiz Mascarenhas*. Goyaz: Typ. Provincial, 1839. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MASCARENHAS, José de Assis. [1845]. *Relatorio que á Assembléa Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1845 o exm. presidente da mesma provincia, dr. Jose de Assiz Mascarenhas*. Goyaz: Typ. Provincial, 1845. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MATUTINA MEYAPONTENSE. [29 de julho de 1830]. Artigos de officio concelho geral da provincia Goyaz 14 de janeiro de 1830, continuação do N. antecedente. Matutina Meyapontense, Goyaz, n.º 52, 29 de julho de 1830, quinta-feira, p. 1. In: *DVD Matutina meyapontense*. Todas as edições do primeiro jornal de Goiás em único CD. 3ª edição. Secult – Secretaria de Estado de Cultura: AGEPEL, IPHAN, 2013.

MATUTINA MEYAPONTENSE. [12 de agosto de 1830]. Artigos de Officio Concelho geral da provincia Goyaz 18 de janeiro de 1830. Matutina Meyapontense, Goyaz, n.º 58, 12 de agosto de 1830, quinta-feira, p. 2. In: *DVD Matutina meyapontense*. Todas as edições do primeiro jornal de Goiás em único CD. 3ª edição. Secult – Secretaria de Estado de Cultura: AGEPEL, IPHAN, 2013.

MATUTINA MEYAPONTENSE. [14 de agosto de 1830]. Artigos de Officio Concelho geral da provincia Goyaz 18 de janeiro de 1830, 33 sessão ordinaria, continuação do N. antecedente. Matutina Meyapontense, Goyaz, n.º 59, 14 de agosto de 1830, sábado, p. 1. In: *DVD Matutina meyapontense*. Todas as edições do primeiro jornal de Goiás em único CD. 3ª edição. Secult – Secretaria de Estado de Cultura: AGEPEL, IPHAN, 2013.

PEREIRA, Ernesto Augusto. [1869]. *Relatorio que o exm. sr. dr. Ernesto Augusto Pereira, presidente da provincia de Goyaz, leu na abertura da Assembléa Legislativa da mesma provincia a 1.º de junho de 1869*. Goyaz: Typ. Provincial, 1869. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

RAMALHO, Joaquim Ignácio. [1846]. *Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1846 o exm. presidente da mesma provincia doutor Joaquim Ignacio Ramalho*. Goyaz: Typ. Provincial, 1846. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

SILVEIRA, Jozé Manuel da. [1856]. *Correspondência*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa dos Municípios Goianos, Itumbiara – Caixa 01.

SIMÕES, Firmino. [1888]. *Relatorio*. 20 de fevereiro de 1888. Goyaz, Typ. Provincial, 1888. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

SIQUEIRA, João Bonifacio Gomes de. [1867]. *Relatorio que o exm sr. desembargador João Bonifacio Gomes de Siqueira, 1.º vice-presidente da provincia de Goyaz, leu na abertura da Assembléa Legislativa da mesma provincia, no dia 1.º de setembro de 1867*. Goyaz: Typ. Provincial, 1870. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

FONTES CITADAS NA SEÇÃO 3: MÉTODOS E LIVROS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM GOIÁS

A REGENERAÇÃO. Órgão destinado á defesa do partido catholico 1875 [14 de março de 1875]. *A Regeneração, órgão destinado á defesa do partido catholico*, Belém do Pará, anno II, n.º 91, domingo, 14 de março de 1875. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

ABBADE FLEURY. [1846]. *Pequeno Cathecismo Historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã composto em francez*. Traduzido em português de ordem do governo imperial por Joaquim José da Silveira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Typographia de Bintot, 1846. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/22562>>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

ASSIS, Antero Cícero de. [17 de janeiro de 1872]. Offício n.º 24 de 17 de janeiro de 1872. *Livro 3º da Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529.

AZEVEDO, Joaquim Vicente de. [4 de setembro de 1865]. Na mesma data [ilegível] enviando trinta e seis escriptas dos alunos de instrução primaria desta capital. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

BRANDÃO, Pedro Luis Xavier Brandão. [26 de março de 1877]. Informação a cerca do fornecimento de objeto p.^a a escola do sexo masculino de Villa Flores. *Instrução Pública - Relatórios e Informações*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575.

BRANDÃO, Pedro Luiz Xavier. [6 de abril de 1875]. Informando acerca do pedido dos objectos para a Professora [ilegível] de Palma reclama p.^a respectiva escola. *Instrução Pública - Relatórios e Informações*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575.

BRASIL. [1854]. *Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Reforma Couto Ferraz. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292pe.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2018.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. [1854]. *Diretorio para os senhores professores das escólas primaria pelo metodo portuguez por A. F. Castilho*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1854. Disponível em: *Google Livros*. Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [1858]. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1858 pelo exm. presidente da provincia, dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira*. Goyaz: Typ. Goyazense, 1858. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [1859a]. *Relatorio com que o exm. sr. dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira entregou a administração da provincia de Goyaz ao exm.º sr. dr. Antonio Manoel de Aragão e Mello*. Goyaz: Typ. Goyazense, 1859. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

CIVILISAÇÃO. Periodico Hebdomadario, órgão dos interesses catholicos. [24 de maio de 1890]. Catalogo das obras do Exm. Sr. Bispo do Pará. *Civilização, Periodico Hebdomadario, órgão dos interesses catholicos*, Maranhão, anno XI, n.º 501, sábado, 24 de maio de 1890. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

CORREIO OFFICIAL. [26 de abril de 1884]. Noticiario, Installação da Escola Normal. Correio Official, Goyaz, 26 de abril de 1884, p. 2-3. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: imprensa. Goiânia: UFG, REHEG.

CRUS, Felipe Antônio Cardoso de Santa. [20 de março de 1858]. Cópia do relatório enviado á presidência em 20 de março de 1858. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Avulsa, Caixa n.º 123.

FLEURY, João Augusto de Pádua. [21 de outubro de 1866]. Secretaria d'instrução publica em Goyaz 21 d'Outubro de 1866. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

FRANÇA, Augusto Ferreira. [1867]. *Relatorio com que o Exm. Sr. Dr. Augusto Ferreira França Presidente da Provincia de Goyaz passou a administração da mesma ao Exm. Sr. Vice-presidente Desembargador João Bonifácio Gomes de Siqueira em 29 de abril de 1867*. Goyas: Typographia Provincial, 1867. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

FRANÇA, Augusto Ferreira. [7 de junho de 1866]. 1ª secção, 7 de junho de 1866. *Livro da Secretaria de Governo – Correspondência da Presidência para a Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436.

FRANKLIN, Benjamin. [18--]. *Sciencia do Bom Homem Ricardo ou meio de adquirir fortuna*. In: MONTEVERDE, Emilio Achilles. *Methodo Facillimo para aprender a ler, cujo título completo é Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscrita no mais curto espaço de tempo*. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho, 18--, p. 139-146. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, na Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handlebbm/266>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

GOIÁS. [1835] Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01): legislação*. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1856]. *Regulamento sobre a Instrução Primaria, de 1º de dezembro de 1856*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1858-1868]. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

GOIÁS. [1862-1871]. *Secretaria do governo - Correspondência da Presidência para a Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436.

GOIÁS. [1869]. Lei n.º 414, de 9 de novembro de 1868. *Regulamento da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1873-1877]. *Instrução Pública - Relatórios e Informações*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575.

GOIÁS. [1874]. *Instrução Pública: relatório*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Avulsa, Caixa n.º 236.

GOIÁS. [1882]. Resolução Provincial n.º 676, de 03 de agosto de 1882. Crêa no Lyceo uma escola normal para a preparação de professores de instrução primária. *Correio Oficial*, Goyaz, 16 de setembro de 1882. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: imprensa. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1884]. *Regulamento da Instrução Publica, n.º 3397, Acto de 9 de abril de 1884*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1886a]. Ato n.º 3905 de 16 de março de 1886. *Regulamento da Typographia Provincial de Góiaz*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1930]. Programma de Ensino para as Escolas Primarias, 1930. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: legislação. Goiânia: UFG, REHEG.

LACERDA, Joaquim Maria de. [s.d.]. *Novo Exposito Portuguez ou Methodo Facil para aprender a ler o Portuguez tanto a letra impressa como a manuscripta composto para uso das escolas brasileiras*. 9ª edição (muito melhorada e augmentada). Livraria Garnier, s.d. Acervo pessoal do autor.

LAGE, Bernardino da Fonse. [1924]. *Metodologia especial: a língua e a literatura portuguesa na educação primária*. Lisboa/ Porto/ Coimbra: LVMEN, 1924.

LOPES, Antonio de Castro. [1862]. II^{mo}. Ex^{mo}. Srn~. Presidente da Provincia de Goyaz, N.º 29. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Avulsa, Caixa n.º 144.

MIDOSI, Luís Francisco. [1831]. *O expositor portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna*. Londres: R. Greenlaw, 1831. Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<http://purl.pt/6487>>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

MONTEVERDE, Emilio Achilles. [18--]. *Methodo Facillimo para aprender a ler*, cujo título completo é *Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo*. 16ª edição. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho, 18--.Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, na Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/266>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

NOVO ALFABETO PORTUGUEZ DIVIDIDO POR SYLLABAS COM OS PRIMEIROS ELEMENTOS DA DOCTRINA CHRISTA E O METHODO DE OUVIR, E AJUDAR À MISSA. [1785]. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1785. Disponível em: *Google Livros*. Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

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

PRIMO JARDIM, Feliciano. [1855]. Cópia. Ilm^o. e Exm^o. Senr^o... Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Avulsa, Caixa n.º 123.

RENAULT, Victor. [1875]. *Methodo facil para aprender a ler em 15 lições*. 4ª edição ilustrada com numerosas estampas. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, Livreiro-Editor; Paris: E. Belhatte, 1875. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100353>>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

ROSA, Raviolindo [ilegível]. [06 de março de 1869]. Offício de 06 de março de 1869. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Avulsa, Caixa n.º 188.

SANTOS, Theobaldo Miranda. [1954]. *Manual do professor primário*. 3ª edição. V. 11. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

SANTOS, Theobaldo Miranda. [1958]. *Manual do professor primário*. 6ª edição. V. 11. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SERRA, D. Theodora Ledom. [1873]. Pedidos da Professora de Palma. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: expediente escolar. Goiânia: UFG, REHEG.

SIQUEIRA, João Bonifacio Gomes de. [27 de fevereiro de 1871]. N. 15. 27 de fevr.^o de 1871, 1.^a Secção. *Secretaria do governo - Correspondência da Presidência para a Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436.

THESOURARIA DA FASENDA DA PROVINCIA DE GOYAS. [3 de setembro de 1874]. Informação á respeito d'objectos d'expediente p^a. a escola do sexo masculino do Porto Imperial. *Instrução Pública - Relatórios e Informações*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575.

THESOURARIA DAS RENDAS PRONVICIAES DE GOYAZ. [14 de fevereiro de 1859]. Relação dos objetos que são nesta data entregues ao Sem Inspector Geral Interino de Instrucção Publica em virtude da Portaria do Ex.mo Governo da Provincia sob. N^o 33 data de 5 do corrente mez. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: expediente escolar. Goiânia: UFG, REHEG.

VITERBO, Sousa. [1924]. *O movimento tipográfico em Portugal no século XVI: apontamento para a sua história*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1924. Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<http://purl.pt/188>>. Acesso em: 02 de junho de 2019.

FONTES CITADAS NA SEÇÃO 4: O MÉTODO CASTILHO NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM GOIÁS

ABBADE FLEURY. [1846]. *Pequeno Cathecismo Historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã composto em francez*. Traduzido em português de ordem do governo imperial por Joaquim José da Silveira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Typographia de Bintot, 1846. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível

em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/22562>>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. [1861]. Offício de 23 de maio de 1861. *Livro de Correspondências da Presidência da Província aos funcionários da Instrução Pública – 1847-1861*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 264.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. [1862]. *Relatorio lido na abertura d'Assembléa Legislativa de Goyaz pelo presidente da provincia, o exm.º sr. José Martins Pereira de Alencastre, no dia 1.º de julho de 1862*. Goyaz: Typ. Provincial, 1862. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. [16 de março de 1862]. Offício n.º 19 de 16 de março de 1862. *Livro da Secretaria de Governo – Correspondência da Presidência para a Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. 1862a [16 de março de 1862]. Circular n.º 20 de 16 de março de 1862. *Livro da Secretaria de Governo – Correspondência da Presidência para a Instrução Pública*. In: Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436.

B.A.. CORREIO MERCANTIL. 1855 [11 de fevereiro de 1855]. A nova estrela. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, Seção Publicações a pedido, ano XII, n.º 41, domingo, 11 de fevereiro de 1855, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*. Goiânia: UFG, REHEG, 2002.

BRANDÃO, João Luis Henrique. [30 de abril de 1859]. Ofício n.º 23 em 30 de abril comunicando ter posto a disposição de Feliciano Primo Jardim tudo quanto depende da Inspectoria G. I. ensaio do methodo Castilho. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

BRASIL. [1854]. *Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Reforma Couto Ferraz. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292pe.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2018.

CARNEIRO, Manoel Borges. [1844]. *O mentor da mocidade ou cartas sobre educação*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1844. Disponível em: *Google Livros*. Acesso em: 15 de março de 2018.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. [1853]. *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*. 2ª edição inteiramente refundida, aumentada, e ornada de um grande número de vinhetas.

Lisboa: Imprensa Nacional, 1853. Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<http://purl.pt/185>>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [19 de março de 1859]. 2ª Secção, Ofício n.º 12, tabela de distribuição de utensis para as aulas primarias da provincia. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: expediente escolar. Goiânia: UFG, REHEG.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [3 de maio de 1859]. Seção n.º 27, Ofício enviado ao Inspector Geral da Instrução Pública. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: expediente escolar. Goiânia: UFG, REHEG.

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

CORREIO MERCANTIL. [25 de janeiro de 1856]. Notícias diversas. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, n.º 25, ano XIII, sexta-feira, 25 de janeiro de 1856, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

CORREIO MERCANTIL. [01 de setembro de 1853]. Extracto de uma carta escripta no dia 2 de agosto de 1853 em Lisboa por um dos professores da Escola Normal do methodo de leitura repentina. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, Seção Exterior, ano X, n.º 244, quinta-feira, 01 de setembro de 1853, p. 1. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

CORUJA, Antonio Alvares Pereira. [1873]. *Lições da historia do Brasil adaptadas a leitura das escolas*. 9ª edição com alguns aumentos e correções. Rio de Janeiro: Typographia Esperança, 1873. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242459>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

COSTA E AZEVEDO, José. [1832]. *Lições de instrucção elementar às suas filhas Maria Joanna e Maria Julia. Lições de Ler*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

CRUS, Felipe Antônio Cardoso de Santa. [18 de março de 1859]. Ofício n.º 7 em 18 de março propondo aposentadoria do Professor Geografia e História. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

CRUS, Felipe Antônio Cardoso de Santa. [13 de abril de 1858]. Ofício n.º 17 em 13 de abril levando aprovação de Sua Ex^{cia}. a tabela das qt^{as}. que devem ser distribuídas no corrente anno para expediente das aulas digo das escolas da provincia. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

CRUS, Felipe Antônio Cardoso de Santa. [29 de março de 1859]. Ofício n.º 11 em 29 de março propondo João Luis Henrique Brandão para substituir Feliciano Primo Jardim na aula de Geographia e Historia. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

CRUS, Felipe Antônio Cardoso de Santa. [5 de abril de 1858]. Ofício enviando relação dos objetos que são necessários para as escolas da província. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

CUNHA, Antonio Augusto Pereira da. [1856]. *Relatorio apresentando a Assembléa Legislativa provincial de Goyaz na sessão ordinária de 1856 pelo Exm. Presidente da Provincia Dr. Antonio Augusto Pereira da Cunha*. Goyaz: Typographia Provincial, 1856. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

GOIÁS. [1835] Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01): legislação*. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1855]. Resolução n.º 5 de 6 de novembro de 1855. Aprova resolução do governo tomada em vinte e um de julho do corrente ano, mandando a corte o professor de primeiras letras Feliciano Primo Jardim. In: *Livro da Lei Goyana, contem as leis, e resoluções da Assembleia Legislativa da provincia de Goyaz e as sessões ordinárias de 1855*. Tomo 21. Goiaz: Typographia goyanense, 1856.

GOIÁS. [1856]. *Regulamento sobre a Instrução Primaria, de 1º de dezembro de 1856*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1858-1868]. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

GOIÁS. [1862-1871]. *Secretaria do governo - Correspondência da Presidência para a Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436.

GOIÁS. [1868-1871]. *Secretaria de Governo – Registro dos Officios dirigidos ao Governo Provincial pela Secretaria da Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 491.

GOIÁS. [1871-1879]. *Livro 3º da Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529.

GOIÁS. [1873-1877]. *Instrução Pública - Relatórios e Informações*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575.

GOIÁS. [1873-1883]. *Assentamento dos Inspetores Paroquiais – 1873-1883*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 584.

GOIÁS. [1883-1885]. *Assentamento dos Inspetores Paroquiais – 1873-1883*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 762.

GOIÁS. [1885-1888]. *Inspetoria Geral da Instrução Pública - Correspondência para a Presidência da Província – 1885-1888*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 831.

GOIÁS. [1886]. *Secretaria de Governo - Instrução Pública (jan./dez.) – 1886*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 843.

JUSSIEU, Laurent. [1867]. *Historia de Simão de Nantua ou O mercador de feiras*. 9ª edição correcta, augmentada e ornada com oito estampas coloridas. Paris: Livraria de V.^{va} J. P. Aillaud, Guillard e C^a, 1867. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Qd3tAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

MACHADO, Antonio Candido da Cruz. [1855]. *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1855 o exm. presidente da provincia, Antonio Candido da Cruz Machado*. Goyaz: Typ. Goyazense, 1855. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MARTINS, J. V. CORREIO MERCANTIL. [8 de setembro 1853]. Tres novidades e a reimpressão do methodo Castilho. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, Seção Publicações a pedido, ano X, n.º 251, quinta-feira, 8 de setembro de 1853, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

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

MIDOSI, Luís Francisco. [1831]. *O expositor portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna*. Londres: R. Greenlaw, 1831. Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<http://purl.pt/6487>>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

O TOCANTINS. [08 de dezembro de 1855]. Assembleia Provincial, 38ª Sessão ordinaria, em 17 de Outubro de 1855, Presidencia do Sr. Cardoso. O Tocantins, Goyaz, n.º 69, 08 de dezembro de 1855, p. 1. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: imprensa. Goiânia: UFG, REHEG.

O TOCANTINS. [15 de dezembro de 1855]. Aqui apresentamos a Synopse. O Tocantins, Goyaz, n.º 70, 15 de dezembro de 1855, p. 4. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: imprensa. Goiânia: UFG, REHEG.

O TOCANTINS. [22 de dezembro de 1855]. 47.^a Sessão ordinária em 27 de outubro de 1855. O Tocantins, Goyaz, n.º 71, 22 de dezembro de 1855, p. 2. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: imprensa. Goiânia: UFG, REHEG.

OLIVEIRA, João Alfredo Corrêa de. [1872]. *Relatório apresentado a Assembleia Geral da 4ª sessão da 14ª legislatura pelo Ministro e Secretário d'Estado dos Negócios do Imério Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira*. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1872. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

PRIMO JARDIM, Feliciano. [1855]. Cópia. Ilmº. e Exmº. Senr~... Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Avulsa, Caixa n.º 123.

RIO DE JANEIRO. [25 de janeiro de 1856]. Registro do Porto. *Diário do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n.º 25, ano XXXV, 25 de janeiro de 1856, p. 5. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

THESOURARIA DAS RENDAS PRONVICIAES DE GOYAZ. [14 de fevereiro de 1859]. Relação dos objetos que são nesta data entregues ao Sem Inspector Geral Interino de Instrução Pública em virtude da Portaria do Ex.mo Governo da Provincia sob. Nº 33 data de 5 do corrente mez. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*: expediente escolar. Goiânia: UFG, REHEG.

FONTES CITADAS NA SEÇÃO 5: A PRODUÇÃO DIDÁTICA BRASILEIRA NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM GOIÁS

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. [24 de junho de 1872]. *A Instrução Pública, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, n.º 11, 24 de junho de 1872. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. [14 de julho de 1872]. *A Instrução Pública, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, n.º 14, 14 de julho de 1872. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. [18 de agosto de 1872]. *A Instrução Pública, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, n.º 19, 18 de agosto de 1872. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. [6 de setembro de 1874]. *A Instrução Pública, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, ano III, n.º 36, 6 de setembro de 1874. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. [20 de outubro de 1872]. *A Instrução Pública, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, n.º 28, 20 de outubro de 1872. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. [24 de novembro de 1872]. *A Instrução Pública, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, n.º 33, 24 de novembro de 1872. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

ABRIA. [1847]. Méthode de lecture sans épellation. Nouvelle édition. Paris: Langlois et leclercq, Libraires, 1847. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6369759d.textelimage>>. Acesso em: 1 de julho de 2019.

ALAMBARY LUZ, José Carlos. A INSTRUÇÃO PÚBLICA. [24 de junho de 1872]. O ensino oficial no municipio neutro. *A Instrução Publica, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, n.º 11, 24 de junho de 1872, p. 81-82. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

ALAMBARY LUZ, José Carlos. A INSTRUÇÃO PÚBLICA. [14 de julho de 1872]. Methodo de leitura Bacadafá. *A Instrução Publica, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, n.º 14, 14 de julho de 1872, p. 108. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

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

ASSIS, Antero Cícero de. [02 de janeiro de 1875]. N.º 2, 02 de janeiro de 1875, 1.ª Secção. *Registro de Offícios da Presidência da Província dirigidos à Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 602.

ASSIS, Antero Cícero de. [17 de janeiro de 1872]. Officio n.º 24, de 17 de janeiro de 1872. *Livro 3º da Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529.

ASSIS, Antero Cícero de. [16 de novembro de 1872]. N.º 206, 16 de 9brº. de 1872. *Livro 3º da Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529.

ASSIS, Antero Cícero de. [1873]. *Relatorio apresentado a' Assemblèa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm.º Sr. Dr.º Antero Cicero de Assis, Presidente de Provincia em o 1º de junho de 1873*. Goyaz: Typographia Provincial, 1873. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

ASSIS, Antero Cícero de. [1874]. *Relatorio apresentado á Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz, pelo Exm.º Sr. Dr.º Antero Cicero de Assis, presidente da provincia, em 1.º de junho de 1874*. Goyaz: Typographia Provincial, 1874. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

ASSIS, Antero Cícero de. [1875]. *Relatorio apresentado á Assemblèa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm.º Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, presidente da provincia, em 1.º de junho de 1875*. Goyaz: Typographia Provincial, 1875. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

ASSIS, Antero Cícero de. [19 de janeiro de 1875]. N.º 21, 19 de janeiro de 1875, 1.ª Secção. *Registro de Offícios da Presidência da Província dirigidos à Instrução Pública*.

Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 602.

AZEVEDO, Conego Joaquim Vicente de. [17 de setembro de 1880]. N.º 77, Inspetoria Geral da Instrução Pública em Goyaz. *Livro de registro das correspondências da Inspetoria Geral da Instrução Pública com os Inspetores Paroquiais*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 690.

AZEVEDO, Cônego Joaquim Vicente. 1872 [21 de novembro de 1872]. Em 21 de 9br.o de 1872. Circular aos Inspectores Parochiaes da Prov.^a. *Registros Geral de Ofícios da Secretaria da Inspetoria Geral da Instrução Primária – 1858-1873*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 402.

BORGES, Abílio César. [1867a]. *Primeiro livro de leitura para uso da infancia brasileira composto pelo Dr. Abílio Cezar Borges*. Paris: Livraria da V^{va} J. P. Aillaud, Guillard e C^a, 1867. Acervo pessoal da Professora Diane Valdez.

BORGES, Abílio César. [1867b]. *Segundo livro de leitura para uso da infancia brasileira por Abilio Cezar Borges*. Paris: Livraria de V^{va} J. P. Aillaud, Guillard e C^a, 1867. Acervo pessoal da Professora Diane Valdez.

BORGES, Abílio César. [1880]. *Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatoria e de outros meios aviltantes no ensino da mocidade*. Bruxelas: Typographia e Litographia E. Guyot, 1880. Biblioteca do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

BORGES, Abílio César. [1890]. *Terceiro livro de leitura para uso das escolas brasileiras*. 6^a edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890. Acervo pessoal da Professora Diane Valdez.

BRITO, Silvina Ermelinda Xavier de. [1884]. Programma do ensino p.a a aula de instrução primaria do sexo feminino anexo a Escola Normal. In: *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01): expediente escolar*. Goiânia: UFG, REHEG.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. [1853]. *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*. 2^a edição inteiramente refundida, aumentada, e ornada de um grande número de vinhetas. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853. Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<http://purl.pt/185>>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

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

CORREIO MERCANTIL. [26 de maio de 1861]. Injustiça. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, ano XVIII, n.º 143, domingo, 26 de maio de 1861, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

CORREIO MERCANTIL. [16 de junho de 1861]. Expediente da Camara dos Srs. Deputados, sessão de 15 de junho de 1861. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, ano XVIII, n.º 164, domingo, 16 de junho de 1861, p. 1. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

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

CORREIO MERCANTIL. [21 de outubro de 1863]. Bacadafa. *Correio Mercantil*, Publicações a pedido, Rio de Janeiro, n.º 289, quarta-feira, 21 de outubro de 1863, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

COSTA E CUNHA, Antonio Estevam. A INSTRUCÇÃO PUBLICA. [20 de outubro de 1872]. O methodo de leitura denominado Bacadafá II. *A Instrução Publica, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, n.º 28, 20 de outubro de 1872, p. 241-242. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

FLEURY, A. A. [1939]. Livros Didáticos. *Revista de Educação, Orgao da Diretoria Geral de Educação*, Goiânia, ano 3, n.º 9, p.05-06, novembro e dezembro 1939. Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

GOIÁS. [1869]. Lei n.º 414, de 9 de novembro de 1868. *Regulamento da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1873-1877]. *Instrução Pública - Relatórios e Informações*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575.

GOIÁS. [1874-1876]. *Registro de Ofícios da Presidência da Província dirigidos à Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 602.

GOIÁS. [1879-1883]. *Livro de registro das correspondências da Inspetoria Geral da Instrução Pública com os Inspetores Paroquiais*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 690.

JARDIM, José Rodrigues. [05 de fevereiro de 1875]. Informando á respeito de uma proposta de livros que faz o D.º Abílio Cesar Borges. *Instrução Pública – Relatórios e Informações*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575.

JORNAL DO COMMERCIO. [29 de agosto de 1863]. Collegio do Bacadafá. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, ano XXXVIII, n.º 238, sábado, 29 de agosto de 1863, p. 3. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

JORNAL DO COMMERCIO. [23 de dezembro de 1867]. Collegio Bacadafá, Travessa das Flores, em S. Christovão, N. B. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, ano 47, n.º 356, segunda-feira, 23 de dezembro de 1867, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

MARTINS, Elísio Firmo Martins. [23 de maio de 1889]. Inst. P. de 23 de maio de 1889, N. 44. *Secretaria de Governo – Cadernos da Instrução Pública, 1889*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 930.

PAIXÃO, Rodolpho G. de. [30 de setembro de 1891]. Inst. Pública, n.º 188, governo do estado de Goyaz, 30 de setembro de 1891. *Instrução Pública: 1889-1890*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 946.

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

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

PINHEIRO DE AGUIAR, Antonio. A INSTRUÇÃO PÚBLICA. [14 de julho de 1872]. Methodo de leitura rápido denominado Bacadafá. *A Instrução Pública, Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, n.º 14, 14 de julho de 1872, p. 108-109. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

PINHEIRO DE AGUIAR, Antonio. CORREIO MERCANTIL. [27 de setembro de 1859]. Attenção. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, ano XVI, n.º 264, terça-feira, 27 de setembro de 1859, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

PINHEIRO DE AGUIAR, Antonio. CORREIO MERCANTIL. [19 de julho de 1860]. Facto desagradável. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, ano XVII, n.º 199, quinta-feira, 19 de julho de 1860, p. 3. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

PINHEIRO DE AGUIAR, Antonio. CORREIO MERCANTIL. [9 de setembro de 1861]. Para o ilustrado publico. *Correio Mercantil*, Publicações a pedido, Rio de Janeiro, ano XVIII, n.º 235, segunda-feira, 9 de setembro de 1861, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

PINHEIRO DE AGUIAR, Antonio. JORNAL DO COMMERCIO. [22 de janeiro de 1862]. Instrução primaria. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, ano XXXVII, n.º 22, quarta-feira, 22 de janeiro de 1862, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

PINHEIRO DE AGUIAR. JORNAL DO COMMERCIO. [28 de abril de 1886]. Escola dos Sete Passos. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, ano 64, n.º 117, quarta-feira, 28 de abril de 1886, p. 6. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

PLATAFORMA HÉLIO GRAVATÁ. *Pinheiro de Aguiar*. Disponível em: <http://www.siaa.pm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata_brtdocs/photo.php?lid=55849>. Acesso em: 25 de junho de 2019. Arquivo Público Mineiro.

RIO DE JANEIRO. [1862]. *Anexos do relatório do Ministério do Império apresentado à Assembléa Geral na 2ª sessão da 11ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1862. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

SPINOLA, Aristides de Souza. [1880]. *Relatório apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola, presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º de março de 1880*. Goyaz: Typographia Provincial, 1880.

FONTE CITADA NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

GOIÁS. [1856]. *Regulamento sobre a Instrução Primaria, de 1º de dezembro de 1856*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

LISTAS DE EXPEDIENTE ESCOLAR E MAPAS DE TURMAS

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)*. Goiânia: UFG, REHEG, 2002.

GOIÁS. [1847-1861]. *Secretaria de Governo – Correspondência da Presidência da Província aos funcionários da Instrução*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 264.

GOIÁS. [1858-1868]. *Livro de Registro de Correspondências da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública para a presidência – 1858-1868*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 397.

GOIÁS. [1858-1873]. *Registros Geral de Ofícios da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Primária – 1858-1873*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 402.

GOIÁS. [1862-1871]. *Secretaria do governo – Correspondência da Presidência para a Instrução Pública – 1862-1871*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 436.

GOIÁS. [1868-1871]. *Secretaria de Governo – Registro dos Ofícios dirigidos ao Governo Provincial pela Secretaria da Instrução Publica – 1868-1871*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 491.

GOIÁS. [1871-1873]. *Registro dos Ofícios dirigidos à Presidência da Província pela Secretaria de Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 528.

GOIÁS. [1871-1879]. *Livro 3º da Instrução Pública – 1871-1879*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 529.

GOIÁS. [1873-1874]. *Secretaria de Governo – Ofícios dirigidos pelo Governo da Província para a Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 564.

GOIÁS. [1873-1877]. *Instrução Pública – Relatórios e Informações – 1873-1877*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 575.

GOIÁS. [1873-1879]. *Correspondência da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública com os Inspectores Paroquiais*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 581.

GOIÁS. [1873-1883]. *Assentamento dos Inspectores Paroquiais – 1873-1883*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 584.

GOIÁS. [1874-1876]. *Registro de Ofícios da Presidência da Província dirigidos à Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 602.

GOIÁS. [1879-1883]. *Inspetoria Geral da Instrução Pública – Ofício, Correspondência com os Inspectores Paroquiais*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 690.

GOIÁS. [1880-1883]. *Instrução Pública – Registro de Correspondência da Instrução Pública dirigidos à Presidência da Província*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 704.

GOIÁS. [1881]. *Secretaria da Inspeção da Instrução Pública – Relatório*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 710.

GOIÁS. [1882]. *Inspetoria Geral da Instrução Pública*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 735.

GOIÁS. [1883-1885]. *Assentamento dos Inspectores Paroquiais – 1873-1883*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 762.

GOIÁS. [1883-1887]. *Inspetoria da Instrução Pública – Correspondência da Inspeção Geral de Instrução Pública com Inspectores Paroquiais*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 766.

GOIÁS. [1885-1888]. *Inspetoria Geral da Instrução Pública - Correspondência para a Presidência da Província – 1885-1888*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 831.

GOIÁS. [1886]. *Secretaria de Governo - Instrução Pública (jan./dez.) – 1886*. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Manuscrita, Datilografada e Impressa, n.º 843.

GOIÁS. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa dos Municípios Goianos, Itumbiara – Caixas 01, 02, 03.

GOIÁS. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa dos Municípios Goianos, Pirenópolis – Caixas 01, 02, 03 e 04.

GOIÁS. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa dos Municípios Goianos, Cidade de Goiás – Caixas 02, 03, 04, 05 e 06.

GOIÁS. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Documentação Avulsa, caixas: n.º 34 (1842); n.º 40 (1844); n.º 83 (1851); n.º 89 (1852); n.º 111 (1856); n.º 116 (1857); n.º 123 (1858); n.º 128 (1859); n.º 133 (1860); n.º 138 (1861); n.º 144 (1862); n.º 150 (1863); n.º 157 (1864); n.º 163 (1865); n.º 171 (1866); n.º 178 (1867); n.º 184 (1868); n.º 188 (1869); n.º 195 (1870); n.º 204 (1871); n.º 212 (1872); n.º 223 (1873); n.º 236 (1874); n.º 247 (1875); n.º 255 (1876); n.º 274 (1878); n.º 285 (1879); n.º 294 (1880); n.º 333 (1884); n.º 347 (1885).