

# HISTÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO NO TRIÂNGULO MINEIRO

Sônia Maria dos Santos  
Michelle Castro Lima  
Juliano Guerra Rocha  
Organizadores

## Histórias da alfabetização no Triângulo Mineiro



*Reitor*  
Carlos Henrique de Carvalho

*Vice-reitora*  
Catarina Machado Azeredo



*Diretor*  
Sertório de Amorim e Silva Neto

*Conselho Editorial*  
*Presidente*  
Sertório de Amorim e Silva Neto

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares  
Amon Santos Pinho  
Arlindo José de Souza Junior  
Carla Nunes Vieira Tavares  
Juliana Marzinek  
Raquel Discini de Campos

*Equipe de realização*  
Coordenador editorial: Eduardo Moraes Warpechowski  
Revisão de Língua Portuguesa: Lúcia Helena Coimbra do Amaral  
Revisão de provas: Cláudia de Fátima Costa  
Revisão de normas: Marissol Ferreira Batista Cavalcanti  
Capa: Heber Silveira Coimbra  
Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Editora da Universidade Federal de Uberlândia – Edufu  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1S  
*Campus Santa Mônica*  
CEP 38400-902 | Uberlândia-MG  
Tel.: + 55 (34) 3239-4293  
[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) | [edufu@ufu.br](mailto:edufu@ufu.br)

Sônia Maria dos Santos  
Michelle Castro Lima  
Juliano Guerra Rocha  
*Organizadores*

# Histórias da alfabetização no Triângulo Mineiro



© 2025, Edufu

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido  
por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

H673      Histórias da alfabetização no Triângulo Mineiro [recurso eletrônico]  
/ Sônia Maria dos Santos, Michelle Castro Lima, Juliano Guerra Rocha  
(Organizadores). – 1<sup>a</sup> ed. – Uberlândia : Edufu, 2025.  
220 p. il.

ISBN: 978-65-88055-39-7

Livro digital (e-book)

DOI: <http://doi.org/10.14393/Edufu-978-65-88055-39-7>

Vários autores.

1. História da alfabetização. 2. Triângulo Mineiro. 3. Grupos escolares. 4. Cartilhas. I. Santos, Sônia Maria dos (Org.). II. Lima, Michelle Castro (Org.). III. Rocha, Juliano Guerra (Org.).

---

CDU: 372.41

---

Bruna dos Santos Pinheiro  
Bibliotecária-Documentalista – CRB-6/3805

Editora associada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

# Sumário

## Prefácio 9

Marília Villela de Oliveira

## 1. História da alfabetização: lugares de formação, cartilhas e modos de fazer 13

Sônia Maria dos Santos

Gabriela Marques de Sousa

Juliano Guerra Rocha

## 2. O ofício de alfabetizar em Ituiutaba: práticas e modos estabelecidos (1931-1961) 23

Andréia Demétrio Jorge Moraes

Sônia Maria dos Santos

## 3. Modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – Uberlândia (1963-1973) 41

Vanessa Lepick

## 4. Alfabetizadoras do Grupo Escolar Bom Jesus: modos de aprender e ensinar 79

Michelle Castro Lima

## 5. Histórias de alfabetizadoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão (1930-1950) 99

Rosa Maria de Sousa Martins

**6. As cartilhas e o modos de ensinar as primeiras letras no  
Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – Ituiutaba 131**

Tânia Rezende Silvestre Cunha

**7. História e memória da alfabetização em Canápolis:  
primeiras aproximações (1930-1971) 153**

Vanessa Ferreira Silva Arantes

Gustavo Araújo Batista

**8. As práticas avaliativas dos grupos escolares überlandenses  
Bom Jesus e Clarimundo Carneiro (1955-1974) 193**

Michelle Castro Lima

Vanessa Lepick

**Sobre os(as) autores(as) 217**

Nossos agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) pelo apoio na realização das pesquisas “Caminhos e interfaces da formação continuada no Triângulo Mineiro” e “O letramento e a prática pedagógica dos professores de EJA no Triângulo Mineiro e Norte de Minas Gerais”, que resultaram nesta publicação.



# Prefácio

As memórias não são simples reminiscências ou registros. São muito mais! Estudos com essa abordagem têm sido crescentes na atualidade, ampliando os olhares sobre os registros históricos e, ao mesmo tempo, criando cada vez mais novos vieses de interpretação do histórico como acontecimento demarcado por tessituras culturais e sociais, cheio de importância e significado. A história explica nossas práticas e norteia nosso presente e futuro. Esta coletânea, conforme apontam Sônia Maria Santos, Gabriela Marques de Sousa e Juliano Guerra Rocha, no primeiro capítulo, ao mesmo tempo que reúne trabalhos advindos da experiência de pesquisar as práticas de alfabetização em Minas Gerais numa perspectiva histórica, também apresenta as contribuições de diferentes pesquisadores para os estudos da história da alfabetização em Minas Gerais.

Ter acesso a histórias e memórias de alfabetização permite que entendamos diversos modos de alfabetizar e de conceber a língua materna. Analisando vestígios de um passado não tão distante, abarcando períodos diversos do século passado (entre 1930 e 1974), integrantes do grupo de pesquisa “História da alfabetização: lugares de formação, cartilhas e modos de fazer”, coordenado pela professora Sônia Maria dos Santos, trazem, neste volume, capítulos sobre seus estudos a respeito das práticas de alfabetização em Grupos Escolares dos municípios de Uberlândia, Ituiutaba e Canápolis, em Minas Gerais, com metodologia de análise de fontes primárias e história oral, abordando principalmente questões sobre métodos de ensino e materiais utilizados, práticas efetivadas e avaliação do processo de alfabetização. Esta obra, com certeza, será referência para alfabetizadores e pesquisadores da área.

No primeiro capítulo, Sônia Maria dos Santos, Gabriela Marques de Sousa e Juliano Guerra Rocha apresentam algumas reflexões empreendidas pelo grupo de pesquisa ao longo dos seus anos, esclarecendo que as suas investigações têm se concentrado na história da alfabetização e na

história da formação das professoras alfabetizadoras. O capítulo apresenta as balizas conceituais e metodológicas do trabalho com fontes históricas, orientando assim a leitura e entendimento dos outros capítulos.

No capítulo 2, Andréia Demétrio Jorge Moraes e Sônia Maria dos Santos tratam “do ofício de alfabetizar em Ituiutaba, Minas Gerais, analisando as práticas e modelos estabelecidos” entre 1931 e 1961, no intuito de revelar, compreender e analisar como se processava a escolha dos métodos de alfabetização utilizados nas salas de aula ituiutabenses e presentes na elaboração das cartilhas adotadas naquele período.

No terceiro capítulo, que trata dos modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, em Uberlândia, no período de 1963 a 1973, Vanessa Lepick analisa as Atas de Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, concluindo que as diretoras, durante aquele período, orientavam as professoras a seguir rigorosamente o Programa de Ensino e, principalmente, todas as etapas do Método Global de Contos para alfabetizar os alunos. Para os alunos considerados “repetentes ou do turno da noite” era permitido o uso do método silábico, mas muitas das outras atividades do Método Global/Programa Língua Pátria também eram seguidas por essas professoras, como ditados, o treino ortográfico, a realização de composições, dramatizações etc.

Utilizando como método a história oral e como baliza teórica a história cultural, Michele Castro Lima apresenta no capítulo 4 entrevistas sobre as práticas de alfabetizadoras do Grupo Escolar Bom Jesus de Uberlândia, no período de 1955 a 1971, observando as diferenças entre, de um lado, os documentos que apresentavam as políticas adotadas e as metodologias preconizadas e, de outro, as reais práticas utilizadas pelas professoras.

Rosa Maria de Sousa Martins busca, no capítulo 5, compreender como as professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, também do município de Uberlândia, no período de 1930 a 1950, apropriaram-se em suas práticas dos ideais republicanos, defendidos na época, de civilizar, moralizar e regenerar os indivíduos. No processo de investigação valeu-se da legislação educacional, de fontes primárias encontradas no referido grupo escolar e do depoimento de quatro professoras primárias que lá atuavam.

No capítulo 6, de autoria de Tânia Rezende Silvestre Cunha, são analisadas as cartilhas e os modos e ensinar as primeiras letras no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, em Ituiutaba. Sua pesquisa busca desvendar a história da alfabetização nesse Grupo Escolar a partir de entrevistas com duas alfabetizadoras, duas alunas e a diretora durante o período de 1957 a 1971, e da análise dos usos das cartilhas e métodos utilizados.

Já o capítulo 7 apresenta uma pesquisa realizada em Canápolis, utilizando como recorte temporal o período de 1930 a 1971, por meio da análise de materiais didáticos, livros de atas, cadernos de planejamento e, principalmente, das cartilhas então utilizadas. Os autores, Vanessa Ferreira Silva Arantes e Gustavo Araújo Batista, em diálogo com diferentes pesquisas e teóricos defendem e utilizam a cartilha como fonte “para reflexões sobre como se constitui o processo histórico de alfabetização”.

Finalizando o livro, seu oitavo e último capítulo retoma a pesquisa da história da alfabetização em dois dos Grupos Escolares de Uberlândia já analisados em outros capítulos, mas agora abordando outro aspecto fundamental para o entendimento sobre o processo de alfabetização: as práticas avaliativas nas primeiras séries dos grupos escolares Bom Jesus e Clarimundo Carneiro no período de 1955 a 1974. Michelle Castro Lima e Vanessa Lepick analisaram a legislação escolar do período no que se refere às exigências e determinações sobre a avaliação e, em seguida, a partir de entrevistas com educadoras das duas escolas, discorrem as práticas de avaliação realizadas, buscando compreender como de fato ocorria a verificação da aprendizagem dos alunos e se havia diferenças entre essas práticas nos dois grupos escolares.

Concluindo, reafirmamos a importância do resgate histórico de legislação, materiais e práticas de alfabetização, não apenas como registro dos processos vividos, mas principalmente como base para estudos que abordam as questões sobre formação, saberes e práticas das alfabetizadoras no campo da Educação, da História e das Ciências Humanas em geral.

*Marília Villela de Oliveira*  
Faculdade de Educação/UFU



# 1

## História da alfabetização: lugares de formação, cartilhas e modos de fazer

*Sônia Maria dos Santos  
Gabriela Marques de Sousa  
Juliano Guerra Rocha*

Este capítulo apresenta algumas notas sobre os estudos que temos realizado no âmbito do grupo de pesquisa “História da alfabetização: lugares de formação, cartilhas e modos de fazer”, vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), alguns deles publicados nesta coletânea.

Apresentamos, de forma sucinta, as principais concepções que embasam nossas investigações. Trata-se de uma reflexão que, longe de querer produzir um modelo teórico ou metodológico, divulga uma análise do que temos realizado e pesquisado ao longo dos anos. Vale destacar que os estudos apresentados neste livro são originados desse grupo de pesquisa e de suas parcerias. Portanto, a obra, ao mesmo tempo que reúne trabalhos advindos da experiência de pesquisar as práticas de alfabetização em Minas Gerais, também apresenta as contribuições de diferentes pesquisadores para a história da alfabetização no Brasil.

Outrossim, este texto pretende iluminar os estudos da coletânea, já que delineamos algumas balizas que têm norteado as análises

das fontes históricas com as quais trabalhamos. Essencialmente, as investigações do grupo de pesquisa têm se concentrado na história da alfabetização e na história da formação das professoras alfabetizadoras<sup>1</sup>.

A alfabetização é “um processo muito complexo”, conforme avverte 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).

Sobre a história da alfabetização no Brasil, Soares (2006, p. 7) constatou que “a pesquisa histórica é uma tendência que vem se accentuando 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

<sup>1</sup> Adotamos o gênero feminino como o mais indicado para se referir à professora alfabetizadora, não por exclusão do sexo masculino, e, sim, por reafirmar algo que temos constatado nas nossas investigações: a quase totalidade dos professores das séries iniciais, principalmente no período de alfabetização, são mulheres.

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

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 aspectos 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 seu tipo e o lugar onde podemos encontrá-las.

Logo, nossos estudos têm se voltado para as práticas da alfabetizadoras, para suas histórias de vida e profissão. Recuperar essa história significa mobilizar saberes no campo da história da educação, concebendo a formação docente como um aspecto importante para analisar as práticas de ensino, localizando-as num determinado contexto e cronologia.

As pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa “História da Alfabetização: lugares de formação, cartilhas e modos de fazer”, vêm tomando como referência principalmente a história oral, demonstrando que as alfabetizadoras criam e recriam suas práticas ao longo do tempo.

Na experiência de escutar as alfabetizadoras que atuaram entre os anos 60 e 90 do século XX, por meio da história oral, as investigações no contexto do nosso grupo têm confirmado que, para muitas delas, o ensino da leitura e da escrita estava associado à escolha do melhor ou do método ideal de alfabetização e, consequentemente, à tradição do uso de cartilhas, em sintonia com a legislação educacional vigente à época.

Adiante, acrescentaremos algumas considerações acerca dos procedimentos da história oral, que têm subsidiado as pesquisas em nosso grupo.

## História oral: procedimentos de pesquisa em questão

Seguindo os pressupostos de Alberti (2013, 2014), Meihy (2002), Freitas (2006), Delgado (2010) e tantos outros, consideramos o uso de fontes orais para compreender as práticas de alfabetização, as histórias de vida e profissão das alfabetizadoras em Minas Gerais.

Para Alberti (2004, p. 77), “o trabalho com história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com autores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea”. Nesse ponto, ela ainda nos alerta que

Cabe ao pesquisador que trabalha com entrevistas de história oral atentar para a preciosidade de unidades narrativas [...], porque elas são capazes de comunicar experiências que vão além da trajetória particular de determinado entrevistado, dando conta de formas de elaborar o mundo próprias a uma geração, a um segmento profissional, a um campo do conhecimento, enfim (Alberti, 2004, p. 110).

Assim sendo, Chauí (2002) defende que a memória não se constitui apenas por ser um fato genuinamente biológico, ou seja, o indivíduo não apenas “registra” os acontecimentos, mas, também, dá significado a eles, projetando-os para o campo coletivo, compondo a história de determinada comunidade.

A memória, portanto, se configura como uma reconstrução do passado no presente, merecendo ser tratada não como sonho, mas como constitutiva do trabalho, que necessita de indagações para fazer parte de uma narrativa historiográfica (Bosi, 1994). Essa concepção que funda a memória a partir da problemática de reconstrução do passado nos leva a discutir a concepção de narradores dessas histórias, através das entrevistas, e as suas contribuições para a construção do passado, através da formulação das fontes orais inter-relacionadas com as fontes documentais. Assim, considerando seu valor, as primeiras foram eleitas por nós como *corpus* principal da análise histórica.

Os depoimentos dos narradores se baseiam na memória coletiva e individual, permeada pelo movimento de lembrança *versus* esquecimento. Deve, então, o pesquisador se atentar a essas minúcias da narrativa, pois elas podem expressar detalhes que passaram despercebidos, caracterizando os testemunhos orais como indícios de uma história (Ginzburg, 1989). Igualmente, as entrevistas podem revelar as práticas e representações (Chartier, 1991, 2002) de determinada comunidade, que fazem parte do imaginário social, expressas através do processo de rememoração e manifestadas nas apropriações feitas pelo sujeito. Com efeito, entendemos que, na história da educação, as memórias narradas pelos sujeitos envolvidos com o objeto de estudo são pertinentes para o resultado, principalmente porque tratam de professores e/ou alunos e/ou agentes educativos: suas práticas revelarão qual o contexto social e político em que estavam inseridos, podendo representar um ideário que se propagava em determinado contexto histórico e que se mostra através das formas como cada sujeito absorveu as normatizações referentes à educação. Da mesma forma, devemos nos atentar aos limites e barreiras da utilização da memória para a pesquisa, a partir das fontes orais, visto que a lembrança narrada não pode ser considerada a história em si, mas ferramenta para a compreensão do passado, ou seja, a memória se faz no presente, e devemos considerar o tempo no qual ela está sendo reconstruída.

O trabalho de rememorar os fatos, apontado por Chauí (2002), se associa à ideia de que nos grupos sociais acontece o exercício da memória, pois é o campo coletivo que irá determinar que memórias o sujeito irá privilegiar e, gradualmente, as tomará como suas próprias experiências e lhes atribuirá significados. Além disso, as narrativas nos proporcionam a materialização de um universo transplantado de significados, de imagens e elementos visuais que auxiliam na compreensão daquilo que está sendo dito e, consequentemente, transmitido, despertando nos narradores “emoções, prazeres, sofrimento, solidariedade e inúmeros outros sentimentos e atitudes” (Siman, 1988). Da mesma forma, sabemos que o ato de narrar um fato oralmente não se apresenta da mesma maneira quando escrito num texto ou numa carta; na modalidade oral, sentimentos e pensamentos se sobrepõem,

fazendo com que, no “calor do momento”, expressemos algo que possa ser assimilado rapidamente.

Na oralidade não há uma preocupação com as formas cultas da língua, de modo que o narrador cria e/ou recria o seu discurso instantaneamente. Pensando nisso, quando realizamos as transcrições das entrevistas das professoras alfabetizadoras, levamos em consideração o *status* da própria profissão, de forma que “[...] em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem” (Bourdieu, 2003, p. 710).

As entrevistas direcionadas se fazem essenciais para a reconstrução do passado, sendo papel do historiador saber conduzi-las para chegar às respostas necessárias para sua investigação. Portelli (2011) adverte que não basta fazer perguntas que induzam os entrevistados à resposta que se deseja. O pesquisador deve respeitar a fala dos narradores, não apenas ouvi-las, mas escutá-las, mostrando interesse pelo que está sendo dito. Igualmente, é necessário que se atente aos aspectos subjetivos presentes nas narrativas, não somente nas palavras ditas, mas também nos momentos de esquecimento, de silêncio, no tom de voz etc., pois isso tudo pode interferir na análise de dados, uma vez que, mesmo não dizendo nada, pode-se exprimir uma significação sobre aquilo que aconteceu e que marcou a memória do sujeito (Pollak, 1989).

Nessa mesma linha, Thompson (1992) aponta que as memórias não seguem o tempo cronológico; as lembranças são marcadas por subjetividade, visto que os narradores se relembrarão primeiro dos fatos que sobressaíram e, após esses, evocarão outras memórias. Na pesquisa em história da educação, a história oral, baseada nos pressupostos das memórias e no tratamento das narrativas dos entrevistados, possibilita a composição de um cenário em que se apresentam os momentos vividos de determinada comunidade histórica e se consideram as questões sociais presentes naquele contexto (Oliveira, 2005). Isso porque as falas dos sujeitos envolvidos aproximam-se das experiências vividas no campo coletivo, podendo representar um sentimento/memória comum.

## À guisa de conclusão

Apresentamos, sumariamente, alguns marcos teórico-metodológicos que temos utilizado nas pesquisas desenvolvidas no contexto do grupo de pesquisa “História da alfabetização: lugares de formação, cartilhas e modos de fazer”. Esse grupo está cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), composto atualmente por 29 pesquisadores e seis estudantes, entre mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos.

Desde a formação do grupo algumas perguntas nos mobilizam: o que sabem as alfabetizadoras? Como, onde e quando elas construíram seus saberes? Como seus saberes se transformaram em práticas pedagógicas? E o que é ser alfabetizadora?

Os trabalhos desenvolvidos até então sinalizam algumas pistas, embora as respostas para essas perguntas estejam sempre em aberto, já que cada sujeito tem sua história de vida, uma trajetória singular. Evitamos concluir que as memórias das alfabetizadoras ensejem generalizações, já que cada história analisada é produzida em contexto específico, que denominamos de “universo das alfabetizadoras” (Santos, 2001).

Entretanto, fazendo um balanço dos 18 anos de pesquisa nessa área, algumas conclusões surgem da experiência de pesquisar e ouvir as alfabetizadoras mineiras.

A primeira evidência que pode ser assinalada é o fato de que a constituição das alfabetizadoras caracteriza-se por um jogo de relações, historicamente regulado, que se estabeleceu nas escolas em que estudaram desde o período em que foram alfabetizadas, nas escolas em que trabalharam, nas escolhas pessoais e profissionais que fizeram ao longo da carreira.

Os estudos também apontam a existência de traços gerais comuns entre elas com relação aos saberes e práticas construídos no decorrer de suas vidas. Foi no exercício da docência que elas se tornaram alfabetizadoras. Geralmente, as professoras ouvidas sinalizaram que foi preciso estar na docência, na sala de aula, para que construíssem uma identidade, reconhecendo-se como professora alfabetizadora. Um *status* importante e, para elas, muito reconhecido no período de sua atuação.

Por fim, pesquisar a história da alfabetização a partir das memórias das alfabetizadoras fez-nos repensar o próprio processo atual de formação inicial e continuada daquela que deseja se tornar uma alfabetizadora.

Nós, que escolhemos trabalhar com a formação das alfabetizadoras, temos muito ainda que pesquisar a fim de avançar na busca pela melhoria da escola pública. Muitas vezes, na pressa por fazer com que se apropriem de conhecimentos universais e necessários para sua profissão, atropelamos o seu processo de construção do conhecimento, não permitindo que elas próprias façam suas reflexões e definam sua opção pedagógica. É importante ressaltar que o que é proposto à alfabetizadora nos cursos de formação não é passivamente recebido por ela e, depois, passivamente executado, como pensam muitos formadores e pesquisadores. A alfabetizadora faz sua leitura e interpreta através de seus sistemas de representações. O que pratica é marcado pela leitura que fez de tudo que foi trabalhado e vivenciado por ela.

Considerá-la, hoje, como sujeito reflexivo e pesquisador de sua própria prática tem levado muitos pesquisadores e formadores a presumirem, erroneamente, que é suficiente a institucionalização de um espaço/tempo de formação dedicado à discussão das questões postas pela prática. Entretanto, quando isso ocorre, a simples existência desse espaço/tempo não garante o desenvolvimento da reflexividade da prática alfabetizadora como um elemento de transformação da sua realidade pedagógica. É necessário avançar, tal como aponta Freire (1987), numa discussão e numa atuação política da professora para a concretude de uma perspectiva verdadeiramente reflexiva.

Enfim, cabe retomar uma das perguntas anteriormente formuladas: Então, o que é ser alfabetizadora? Numa perspectiva histórica, as professoras ouvidas ao longo dos anos de pesquisa revelaram: “é uma profissão muito difícil”; “somos felizes, mas sacrificadas”; “temos vocação”; “somos mal informadas e formadas”; “fazedoras de milagres, já que são escassos os materiais de trabalho”; “subvalorizadas, nosso salário é péssimo, temos que trabalhar em duas ou três escolas, se não morremos de fome”; “é até humilhante ser alfabetizadora, somos responsabilizadas pelo mal crônico do país, o analfabetismo”.

Por outro lado, “ser alfabetizadora é o que se tem de mais sério nesse país”; “é poder vivenciar momentos de leitura e escrita junto com as crianças”, “do lado humano é ajudar outras pessoas a se tornarem gente”<sup>2</sup>.

É isso, e no que ainda vamos descobrir, que se concentra nossa vontade de contribuir para a história da alfabetização em Minas Gerais e pesquisar mais sobre a alfabetização no Brasil.

## Referências

- ALBERTI, V. *Ouvir Contar: textos em história oral*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 196 p.
- ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 155-202.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre representações e práticas*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Difel: Miraflores, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- DELGADO, L. de A. N. *História oral: memória, tempo, identidades*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 136 p.
- FRADE, I. C. A. da S. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília: Cultura Acadêmica, 2011, p. 177-199.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, S. M. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 142 p.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281 p.

<sup>2</sup> Essas afirmações foram retiradas da pesquisa de Santos (2001).

MACIEL, F. I. P. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAGALHÃES, J. P. de. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 119-142.

MAGALHÃES, J. P. de. *Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. 216 p.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 246 p.

OLIVEIRA, V. F. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História oral*, Recife, v. 8, n. 1, p. 92-106, jan./jun. 2005. Disponível: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/118/114>. Acesso em: 17 jun. 2022.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2. n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, A. Entrevista com Alessandro Portelli. *Revista Historiar*, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, v.4. n. 4, jan./jun., p. 1-29, 2011. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/53/39>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SANTOS, S. M. dos. *Histórias das alfabetizadoras brasileiras: entre saberes e práticas*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SIMAN, L. M. C. *A história na memória: uma contribuição para o ensino da história de cidades*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

SOARES, M. Apresentação. In: FRADE, I. C. A. da S.; MACIEL, F. I. P. (orgs.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

SOARES, M. *Magda Soares responde*. Entrevista com Magda Soares. Ceale, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-2.html>. Acesso em: 11 jul. 2022.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

## 2

# O ofício de alfabetizar em Ituiutaba: práticas e modos estabelecidos (1931-1961)

*Andréia Demétrio Jorge Moraes  
Sônia Maria dos Santos*

A importância da alfabetização é indiscutível, já que amplia as possibilidades de compreensão da realidade e permite o acesso à cultura socialmente valorizada. É um instrumento de integração, entendimento, expressão e capacitação. Embora o processo de alfabetização ultrapasse em muito os limites da escola, cabe a essa instituição, sobretudo às alfabetizadoras, o papel de proporcionar as condições para a apropriação da leitura e da escrita.

A preocupação do homem em apropriar-se de habilidades que lhe permitam alcançar sua inclusão na vida social mais ampla levou-o a buscar, cada vez mais, o aprimoramento da sua capacidade de expressão e compreensão por meio da palavra escrita. Saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações no cotidiano são ações extremamente importantes pra que o indivíduo exerça plenamente a cidadania. De acordo com Soares (2003), alguns estudos que caracterizaram a língua oral de adultos antes de terem sido alfabetizados e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que os adultos, após aprenderem a ler e a escrever, passaram a falar de maneira diferente, demonstrando assim que o convívio com a língua escrita possibilitou mudanças no uso da

língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. De acordo com a autora, estar alfabetizado altera o estado do indivíduo em várias situações:

Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; [...] (Soares, 2003, p. 17, grifos da autora).

No decorrer dos anos, diversos termos, como alfabetizado, analfabeto, primeiras letras, alfabetização, letramento, iletrado, alfabetização funcional, foram utilizados no sentido de classificar essas habilidades e, consequentemente, sanar possíveis deficiências com elas relacionadas.

Os índices estatísticos brasileiros e mundiais demonstram ser a questão da alfabetização do povo brasileiro um antigo problema que perdura até o presente momento. O Brasil enfrenta, hoje, desafios em sua busca pelo desenvolvimento humano em relação à superação do analfabetismo, visto que a alfabetização é considerada como direito humano fundamental e condição para a participação de todos os indivíduos na sociedade, uma vez que “[...] contribui para a liberdade e para a igualdade, sendo parte integrante de um projeto social que tem como objetivo uma sociedade mais justa e mais equitativa” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003, p. 49).

Diante disso, não pode ser compreendida como mera aquisição de uma técnica que permite ler e escrever, mas como ato que ultrapassa a técnica, por meio do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos possam ter acesso aos bens culturais que lhes foram negados e que, ao longo da vida, se mostram indispensáveis na luta cotidiana por esses direitos.

A sociedade tem atribuído à escola a responsabilidade pelo processo de alfabetização. Dessa forma, esse lócus de ensinar tem sido foco de pesquisas que realizam investigação nessa área. Quanto a isso, Peixoto alerta que,

embora o problema do analfabetismo seja basicamente uma questão de ordem político-social, à medida que o processo de alfabetização se sistematiza na escola, instituição historicamente incumbida da transmissão da cultura, ela tem uma dimensão pedagógica que não pode ser desprezada (Peixoto, 2003, p. 7).

Nesse contexto, alguns pesquisadores têm como objetivos desvendar a história da alfabetização, assim como os problemas relacionados com a alfabetização na sociedade e nas escolas brasileiras. Santos (2001) ressalta que, apesar do crescimento qualitativo das pesquisas em que a escola, alunos e professores têm sido objetos de estudo e intervenção, o ensino brasileiro continua altamente seletivo, retendo a maioria absoluta de seus alunos no ensino fundamental. Essa penúria se deve, em grande parte, aos processos de alfabetização das crianças nas escolas públicas, que têm apresentado altas taxas de reprovação e significativa evasão, o que, para muitos estudiosos e pesquisadores, traduz-se em exclusão social advinda, entre outras causas, da formação inconsistente da alfabetizadora e das formas de gerenciamento da própria escola.

Soares e Maciel (2000) alertam que, devido à complexidade do fenômeno alfabetização, faz-se necessário que as diversas áreas do conhecimento se unam de forma a integrar esforços na busca de soluções:

A medida, porém, que se foi reconhecendo, recentemente, a complexidade do fenômeno “alfabetização”, e a multiplicidade de facetas sob as quais pode e deve ser considerado, estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passaram a dedicar-se à análise e investigação desse fenômeno. Ao enfoque psicológico predominante de natureza fisiológica e neurológica, acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo no caso da psicogênese; e à perspectiva psicológica vieram juntar-se perspectivas que explicam outras facetas da alfabetização: a perspectiva psicolinguística, a sociolinguística e a propriamente linguística (Soares; Maciel, 2000, p. 7).

O processo de alfabetização de uma população não ocorre de forma descontextualizada. Devido à sua complexidade, requer uma análise ampla dos fatores sociais, políticos e econômicos que cercam o

ensino e a escola, dos métodos, procedimentos e organização do processo de alfabetização e ainda da formação do professor alfabetizador:

Além disso, a compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação, resultado da análise crítica a que vem submetendo, nos últimos anos, o ensino e a escola, tem produzido estudos sobre os condicionantes da alfabetização, sob as perspectivas sociológicas, antropológicas, econômica e política. Como decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica – pré-requisito e preparação para a alfabetização, métodos e procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de cartilhas, formação do professor alfabetizador etc. – vem também enriquecendo-se com estudos e pesquisas inspirados nessas análises (Soares; Maciel, 2000, p. 7-8).

Constatamos que, nas últimas décadas, a pesquisa histórica tem-se tornado mais acentuada nos estudos sobre a educação e o ensino no Brasil. Em se tratando da Educação Básica, principalmente na área da alfabetização e da leitura, essa tendência tem sido talvez mais intensa que em outras áreas, pois quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente e assim orientem a solução dos problemas e o avanço em direção ao futuro. Nessa perspectiva, as estatísticas apresentadas pelo Brasil indicam que estamos enfrentando sérios problemas em relação à alfabetização das crianças brasileiras. Dessa forma, Soares (2006, p. 8) reforça a importância de voltarmos, por meio da pesquisa histórica, à alfabetização no passado como modo de compreender o estado atual da alfabetização no Brasil.

pode-se dizer que os problemas com que nos defrontamos hoje na alfabetização de nossas crianças e no empenho de inseri-las plenamente no mundo da escrita só podem ser entendidos olhando para trás, para o passado do processo de alfabetização em nosso país [...] e o enfrentamento enérgico e esperançoso desses problemas, bem como o delineamento de soluções para eles só podem ser vivenciados se olharmos para frente, buscando avançar para além desse passado, embora sob a orientação dele (Soares, 2006, p. 8).

Diante da necessidade de conhecer e revisar o passado, este estudo se orienta pelos critérios da metodologia da História Oral, tendo como prioridade ouvir os relatos das alfabetizadoras que atuaram no município de Ituiutaba, no período de 1931 a 1961, momento que possibilitou não só estabelecer um diálogo, mas entrar em contato com o passado, um passado não muito distante, mas de alguma forma esquecido. Esse encontro ampliou o olhar sobre a realidade da alfabetização brasileira do período em questão e permitiu repensar as práticas atuais de alfabetização.

Essa forma de trabalho possibilitou o acesso às vozes dos sujeitos que dedicaram grande parte de suas vidas ao ofício de alfabetizar em uma cidade do interior de Minas Gerais: Ituiutaba.

As narrativas mostraram-se de suma importância na reconstrução da história. Segundo Benjamim (1994), elas permitem trazer a experiência de volta à história. A narrativa tem sua dimensão utilitária. Ela pode se constituir em ensinamento moral, em sugestão prática, em provérbio ou em uma forma de vida, e ainda conserva sua força ao longo do tempo e aguarda um estímulo para aflorar. “Ela (a narrativa) se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (Benjamim, 1994, p. 204).

As narrativas obtidas por meio de entrevistas, oportunizaram compreender e reconstruir parte da história da alfabetização do município de Ituiutaba, história essa não encontrada em nenhuma publicação e que não poderia deixar de ser registrada.

Em relação à história da alfabetização, inúmeros temas têm sido foco de diferentes pesquisas em nosso país. Um deles, de grande importância, refere-se às metodologias de ensino aprendidas e utilizadas pelas professoras alfabetizadoras que atuaram nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil.

A história da alfabetização, em que esta pesquisa se insere, apresenta-se estreitamente ligada às discussões a respeito das metodologias utilizadas para a alfabetização das crianças brasileiras e aos saberes e práticas utilizados pelas professoras alfabetizadoras no decorrer da história da alfabetização em nosso país.

Este estudo buscou mapear as diferentes metodologias de alfabetização utilizadas por professoras alfabetizadoras na cidade de Ituiutaba, que têm sido, indiscutivelmente, tema de controvérsia entre os educadores brasileiros ao longo do tempo. Na proposta de mapear seus diferentes tipos difundidos e utilizados no país, principalmente nas escolas, expomos ainda, mesmo que de forma parcial, as preferências metodológicas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras no município de Ituiutaba no período determinado. A utilização dos depoimentos, que nos levaram à história oral como metodologia, teve o intuito de revelar, compreender e analisar como se processava a escolha dos métodos de alfabetização utilizados nas salas de aula e presentes na elaboração das cartilhas adotadas naquele período.

De acordo com Frade e Maciel (2006), os métodos de alfabetização se agrupam em métodos sintéticos e analíticos. Os métodos sintéticos baseiam-se, segundo Rizzo (1983), na concepção de que o ensino da leitura e da escrita deve começar pelos elementos que compõem a palavra, sons, letras e sílabas e, à medida que vão sendo aprendidos, passam a ser combinados em unidades linguísticas maiores, levando o aluno a soletrar sílabas, palavras e unidades maiores. Seus seguidores os defendem, por um lado, como sendo capazes de dar ao aluno, mais rapidamente, maior capacidade e autonomia no reconhecimento de palavras, deixando, portanto, mais tempo livre para o treino da leitura. Por outro lado, esses métodos recebem críticas. Muitos alegam que a introdução de elementos das palavras, pequenas partes de um todo, contraria o modo natural de reconhecimento e não leva em consideração o processo natural de aprendizagem do ser humano. Outra consequência negativa é a de afastar o vocabulário de assuntos ligados ao interesse infantil. As palavras, nesse caso, são necessária e invariavelmente impostas pelo professor.

Dentre os métodos sintéticos consta o método alfabetético, que deu origem ao termo alfabetizar (Rizzo, 1983). Usado universalmente, desde os tempos da Grécia e Roma antigas até o fim da Idade Média, persistiu em uso em alguns países no século XIX. O aluno aprendia primeiramente o nome das letras e suas formas maiúsculas e minúsculas em sua sequência alfabetica. Após a aprendizagem das letras, elas eram apresentadas em combinações de duas a duas que, deveriam

ser pronunciadas pelo aluno simultaneamente. A grande dificuldade imposta por esse método foi a diferença entre o nome e o som da letra. O método fônico passou a ser adotado em lugar do alfabetico. Nele os sons das letras são ensinados isoladamente e depois reunidos em sílabas que são pronunciadas pelos alunos.

O método silábico, para Rizzo (1983), difere dos métodos sintéticos anteriores por ser a sílaba a unidade fonética estabelecida para o ponto de partida do ensino da leitura. Foi baseado num dos princípios linguísticos de maior aceitação entre os estudiosos da fonética: como a consoante só pode ser emitida apoiada na vogal, só a sílaba, e não as letras, serve como unidade linguística para o ensino da leitura. Em geral, no português e espanhol as vogais são apresentadas sozinhas e, depois, combinadas entre si, depois todas as consoantes são apresentadas na sua ordem alfabética, iniciando-se, em seguida, os agrupamentos, com auxílio de ilustração para apoiar a sílaba destacada. Dessa forma o ensino torna-se repetitivo e

muita ênfase é dada à pronúncia, em voz alta, das sílabas isoladas, na ordem natural do a-e-i-o-u; Ex: ba-be-bi-bo-bu. Mantém-se o som aberto característico do a-e-i-o-u em todas as combinações. O ensino é, extremamente, repetitivo e tenta manter uma ligação de cada sílaba a uma palavra ilustrada. Ex: ca (da caneca) - be (do bebê) - lo (do lobo) – ca-be-lo (parênteses das autoras) (Rizzo, 1983, p. 15).

A reforma do Ensino Primário, realizada em 1906 pelo então Presidente João Pinheiro, de certa forma contemplou os anseios de seus antecessores e de uma parcela da sociedade mineira. Um dos maiores impactos da Reforma João Pinheiro, segundo Frade e Maciel (2006), foi a criação de Grupos Escolares. Por meio deles se instituía uma nova cultura escolar, com tempo, espaço e métodos de ensino regulamentados, previamente definidos, buscando uma homogeneização tanto para os professores quanto para os alunos. O ensino gradual e seriado presente nos Grupos Escolares, assim como também a organização temporal das disciplinas, impunham especificidades com reflexos imediatos nos manuais escolares, que precisavam se adequar ao novo modelo pedagógico. Nesse período, a demanda se intensificava quanto à utilização das séries de leitura seriada e/ou graduada. A

alfabetizadora Machado foi alfabetizada, aproximadamente, no ano de 1927, na cidade de Ituiutaba, no Grupo Escolar João Pinheiro. E, por meio de seu relato, constatamos que ela estudou na cartilha denominada *O livro de Zezé*<sup>1</sup>, muito utilizado naquele período pelos professores mineiros.

Fui alfabetizada no Grupo Escolar João Pinheiro com a saudosa professora Dona Maria Moraes [...] Era ainda aquele método do a, e, i, o, u; aquela cartilha ainda não era nem a Cartilha da Infância, era um livro chamado “O livro de Zezé” [...] Utilizava o livro e o mesmo método, a gente estudava a lição, ela tomava de um por um, a gente ia ao quadro. (Machado, 2007)<sup>2</sup>.

De acordo com Amâncio e Cardoso (2006), a cartilha tem sido um ícone do ensino de leitura e escrita. Em determinado momento histórico da produção editorial do livro didático, estabeleceu-se um vínculo estreito entre cartilha e método, que passam, praticamente, a se confundir.

Uma das vantagens do método silábico, segundo Rizzo (1983), é que as lições podem ser preparadas com um mínimo de conhecimento da língua e, portanto, qualquer pessoa alfabetizada pode ensinar a outra. Outro ponto favorável é a necessidade de pouco material didático para sua realização. No depoimento de Pereira, alfabetizadora leiga, pode-se confirmar a afirmação da autora quanto à facilidade de utilização do método silábico por pessoas que, mesmo não tendo estudado e sido capacitadas na utilização de metodologias de alfabetização, conseguiam ensinar os alunos em seu processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como base sua própria alfabetização:

Olha, a minha cartilha era a Cartilha da Infância, eu ensinava primeiro as vogais. Quando o aluno conhecia, tem menino que chega no 1º dia ele aprende, outros levam até semanas. Depois eu partia para as vogais, as duas vogais juntas: ai, ia, au, ui. Eu me lembro disso como se fosse hoje. E depois eu ensinava as consoantes, que é o ABC, depois

<sup>1</sup> *O livro de Zezé*, escrito pelo autor mineiro João Lúcio Brandão, em 1925.

<sup>2</sup> MACHADO, J. A. dos S. Depoimento [mar. 2007]. Ituiutaba - MG, 2007. 1 cassete sonoro (90 minutos). Entrevista concedida a pesquisadora Andréia Demétrio Jorge Moraes.

é que eu começava a trabalhar com o aluno nas letras. Eu ensinava a eles a juntarem “eu” “na”, ensinava a soletrar, eu ensinava a juntar, eu ensinava aluno por aluno, eu punha numa fila e todos vinham até mim. Ali eu ia ver as dificuldades que ele tinha pra não dar conta (Pereira, 2007)<sup>3</sup>.

Diante desse contexto, verifica-se que as práticas utilizadas pelas alfabetizadoras deste estudo, no período delimitado de 1931 a 1961, estavam baseadas em um método tradicional que consiste, fundamentalmente, em partir da síntese para a análise, utilizando, inicialmente, os elementos que compõem a palavra, como os sons, letras e sílabas, só avançando à medida que tais elementos vão sendo aprendidos, quando então passam a ser combinados em unidades linguísticas maiores, levando o aluno a soletrar sílabas e palavras.

Tais práticas pedagógicas acabavam se diferenciando um pouco entre uma professora e outra, pois cada uma tinha sua maneira própria de expressar e repassar o conhecimento adquirido. A *Cartilha da Infância*<sup>4</sup> pertencente aos métodos sintéticos, hegemônicos naquele momento, era utilizada e tida como referência por muitos professores, como evidenciado no relato da alfabetizadora Machado:

Já neste tempo já tinha a Cartilha da Infância, já tinha aparecido, aí a gente já começava com as vogais né? Com a Cartilha da Infância o a-e-i-o-u, né? E depois vinham as outras lições em que a gente tinha aquela... aquele cuidado de fazer com que a criança pudesse captar aquilo que gente estava ensinando, levando... objetos para que eles tivessem aquilo concretizado. Por exemplo, eu ia ensinar a palavra ASA, então eu levava uma figura de um passarinho, mostrava a asa, levava um copo que tinha asa, uma xícara que tinha asa, e mostrava: isso aqui o que que é? Asa. Isso aqui: asa, asa, então assim que eu ensinava (Machado, 2007)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> PEREIRA, I. T. Depoimento [mar. 2007]. Ituiutaba - MG, 2007. 1 cassete sonoro (100 minutos). Entrevista concedida a pesquisadora Andréia Demétrio Jorge Moraes.

<sup>4</sup> PUIGGARI, R. *Cartilha da Infância*: ensino da leitura. 165. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1948.

<sup>5</sup> *Ibid.* cf. nota 2.

Uma das desvantagens apresentadas pelo método silábico é a de poder acarretar uma sobrecarga da memória infantil. Se o ensino das sílabas isoladamente for realizado em muitas lições, o aluno tende a perder o interesse pela leitura e o sentimento de insucesso parece ser muito acentuado, uma das mais prováveis causas de abandono dos estudos no primeiro ano escolar.

E assim foram... iam todas as lições, todas as consoantes que a gente já dava, tirava a lição dali. Tinha por exemplo... ali um B tinha o Boi... Então a gente mostrava a figura do Boi. O boi bebe, o boi baba... ainda tem isso até hoje! (risos) [...] Quando nós começamos, a 1<sup>a</sup> lição da cartilha era a lição da uva do vovô, do V, né? Levava um desenho e eu às vezes até desenhava na cartilha um cachinho de uva, né? Até hoje eu me lembro dela. Acho até graça! Então as palavras vovô e vovó, o vovô usa chapeuzinho, não é? E a vovó usa grampinho porque onde mostrava o acento da vovó (risos) acento agudo, vovô e vovó, a diferença. E eles gostavam demais daquilo. E a gente ensinava como lição. Mamãe era mais difícil porque o M era lá pra frente, né? Então a gente ensinava Papai, que era mais fácil, e depois Mamãe. Mas aí Mamãe já ficava decorado porque Mamãe e Papai é o que as crianças falam mais. Mamãe e Papai, isso eles escreviam todos os dias. Mamãe e Papai, Mamãe e Papai já sabiam (Machado, 2007)<sup>6</sup>.

Na década de 1920, os princípios da Escola Nova propunham um rompimento com o modelo pedagógico tradicional. Frade e Ma-ciel (2006) chamam a atenção para o fato de que o novo modelo representava verdadeira revolução copérnica educacional, ao trazer a criança para o centro da educação, tornando obsoletos os antigos métodos e materiais didáticos. Assim, os idealizadores reformistas incentivavam, em seus estados, a produção de materiais didáticos segundo os pressupostos metodológicos da chamada Escola Ativa, que levava em conta o processo natural de desenvolvimento da criança. As discussões em torno da utilização das metodologias a serem adotadas no ensino da leitura e da escrita ganhavam novas forças. Diante disso, a Reforma Francisco Campos, realizada no Ensino Primário e Ensino Normal em Minas Gerais, em 1927, teve como eixo

---

<sup>6</sup> *Ibid. cf. nota 2.*

norteador a ênfase nas inovações metodológicas e, em especial, a mudança no paradigma da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo considerada como um marco, e

é justamente aqui que se encontra a principal razão pela qual a reforma pode ser considerada um marco na história da alfabetização em Minas: a partir dela, é decretado o uso do método global para a alfabetização de crianças neste estado (Frade; Maciel, 2006, p. 97).

Foi a partir da Reforma do Ensino Primário e Normal em Minas Gerais, no ano de 1927, que ficou instituída a utilização do Método Global na alfabetização das crianças mineiras. Essas mudanças, porém, já eram sinalizadas nas décadas anteriores. Desde 1906, a Reforma de ensino realizada por João Pinheiro já combatia o método de soletração para o aprendizado infantil.

O Método Global, ao contrário do método sintético, baseia-se, segundo Rizzo (1983), no conceito de que as unidades significativas da língua – palavras, sentenças e textos – é que devem ser o ponto de partida. Depois que essas unidades maiores forem reconhecidas é que as unidades menores passam a ser analisadas isoladamente. Por isso esses métodos, que se processam do todo para as partes menores, são classificados de analíticos. Entretanto, é fato que, depois de isolados, os pedaços são reunidos em novos todos e, portanto, análise e síntese trabalham juntas no processo. Para Rizzo,

o entusiasmo por estes métodos cresceu muito a partir da década de 30, adotados por uns como a palavra, já para outros denominados como sentença, e outros a história como ponto de partida e como tal ficaram conhecidos: Palavração, Sentenciação e Historiados [de histórias ou de contos] (Rizzo, 1983, p. 22).

Dessa forma, os métodos analíticos priorizavam como unidade a palavra, a frase e o texto. Dando ênfase na palavra, fica caracterizado o método denominado palavração. Um segundo desdobramento desse Método Global levou à criação do método de sentenciação. Nesse, a unidade em destaque é a sentença, que, depois de reconhecida globalmente, é decomposta em palavras e finalmente em sílabas.

Mais tardio do ponto de vista histórico é o Método Global de contos e historietas, no qual a unidade tomada como ponto de partida é o texto (Rizzo, 1983). No Brasil, é também frequentemente chamado de método de “pré-livro”, muito embora essa nomenclatura tenha sido criada por razões inteiramente diferentes. Com algumas variações, se inicia com o reconhecimento global de um texto, que é lido e memorizado durante certo tempo, visando ao reconhecimento das sentenças, seguindo-se, após o reconhecimento das sentenças, o reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, de sílabas. Tomando como foco o sentido, o professor encaminhava o processo de alfabetização utilizando, por um período mais longo, os textos completos de várias lições seguidas. Somente após esse convívio com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentar o texto em parcelas maiores como a sentença e a palavra. Assim, segundo Frade,

se um livro constava de 10 lições, após a 4.<sup>a</sup> lição, por exemplo, é que se fazia a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida. Quando se estava na 6.<sup>a</sup> lição é que se fazia a palavrão da 2.<sup>a</sup> lição, e assim por diante (Frade, 2004, p. 35).

Nesse sentido, confirmando as afirmativas de Frade (2004), observo a descrição do trabalho com o Método Global, por meio do relato das práticas de alfabetização contidas no depoimento da alfabetizada Saraiva:

Porque o método global era assim: Maria come doce/ O doce é da Maria/ Maria gosta de doce. Depois você recortava: Maria come doce. Depois você recortava em baixo: Maria gosta de doce. Achavam difícil recortar, cada aluno com uma tesoura, e eles achavam aquilo difícil, depois iam recortando: Maria... depois recortava: doce, Maria come... gostava... Agora vamos juntar: Maria come doce. Eles juntavam: Maria come doce. Assim eles iam aprendendo, sabe? Hoje... eu ensinei aqui em casa com o método global, aqui na minha casa. Meu menino, que é médico lá em Belo Horizonte, aprendeu pelo método global, e lá no grupo eles não aceitaram (Saraiva, 2007)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> SARAIVA, A. Depoimento [jan. e out. 2007]. Ituiutaba - MG, 2007. 2 cassetes sonoros (150 minutos). Entrevista concedida a pesquisadora Andréia Demétrio Jorge Moraes.

Após a Reforma de 1927, o governo, para levar adiante sua proposta, não poupou esforços em difundir seu ideário, procurando concretizá-lo nas salas de aula. Segundo Frade e Maciel (2006), o investimento feito na formação de professores, que teriam como função multiplicar as novas metodologias, pode ser comprovado com a criação da Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, em Belo Horizonte. Com o intuito de multiplicar as novas metodologias, durante dois anos foram selecionadas, para compor as turmas da Escola de Aperfeiçoamento, professoras oriundas das mais diversas partes do estado. Essas professoras, ao retornarem às suas cidades de origem, eram também chamadas técnicas de ensino. O objetivo principal da Escola de Aperfeiçoamento era formar o professorado nas novas tecnologias e no que diz respeito ao aprendizado inicial da leitura e da escrita. A opção estava definida: o uso do Método Analítico. Maciel destaca a atuação da Escola de Aperfeiçoamento na divulgação da nova metodologia:

O sucesso do método global, em Minas Gerais, pode ser considerado como um novo paradigma na alfabetização [...] podemos dizer que a supremacia do uso do método global nas escolas mineiras deve-se em grande parte ao ensino dado na Escola de Aperfeiçoamento, desde a sua fundação em 1929, na cidade de Belo Horizonte (Maciel, 2004, p. 26).

Ainda, de acordo com Frade e Maciel (2006), a Escola de Aperfeiçoamento, principal local da formação de professores como elemento multiplicador da Reforma, promoveu entre suas alunas um concurso para produzirem um manual didático, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos do Método Global. Ao tentar romper com o tradicional uso das cartilhas, surgiu o manual didático produzido pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Esse manual, que ficou conhecido como pré-livro, caracterizava os livros destinados ao aprendizado inicial da leitura e da escrita e estiveram sob a coordenação da professora Lúcia Casasanta:

Assim, os pré-livros teriam o mesmo objetivo das cartilhas, que era de ensinar a criança a ler e a escrever, mas com uma concepção metodológica e editorial diferente da usada até o momento [...] Os pré-livros não apresentavam as sílabas graduadas e sim as lições ou historietas

com sentido completo, cujas temáticas infantis eram enriquecidas com as ilustrações (Maciel, 2004, p. 100).

Os pré-livros, produzidos pelas alunas-mestras, eram testados nas Classes de Demonstração da Escola de Aperfeiçoamento, para que essas pudessem realizar a verificação e possíveis aprimoramentos nas técnicas de aplicação da nova metodologia. Constavam, segundo Frade e Maciel (2006), entre estes pré-livros *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, inicialmente testado nos anos de 1930; *O bonequinho doce*, de Alaíde Lisboa de Oliveira; e *Pituchinha*, de Marieta Leite.

*O livro de Lili* foi um sucesso junto ao professorado mineiro de 1940 até o final dos anos de 1960. Essa obra apresenta todas as recomendações que a professora Lúcia Casasanta fazia a suas alunas-mestras: texto em sequência lógica, frases curtas, escritas cada uma em uma linha; pontuação variada, repetição das palavras, dentre outras. O material era, ainda, acompanhado de materiais suplementares, como cartazes para uso do professor e um manual também para ele, em que era descrito o Método Global de contos e havia sugestões de atividades. Em seu depoimento, a alfabetizadora Machado descreve suas práticas em sala de aula utilizando *O livro de Lili*:

E a gente tinha que fazer uma festinha toda vez que a gente vencesse aquela dificuldade, quando chegassem assim na leitura corrente... Ai eu fiz a festinha na minha classe, tinha que levar uma criança pra demonstrar aquela criança da história [...] A Leda, eu falei: essa aqui é a Lili gente. A Lili veio pra fazer a festinha com vocês. Levamos os bolos pra essa festinha, e a Lili cantou pra esses meninos e eles leram pra ela [...] Foi uma festa! (Machado, 2007)<sup>8</sup>.

Uma mudança, porém, não ocorre instantaneamente. Frade e Maciel (2006) alertam que a opção pelo uso do Método Analítico nas escolas mineiras gerou insegurança entre o professorado, que se viu diante de nova proposta metodológica para a qual não estava preparado. Outros agravantes ainda se apresentaram, como a falta de suporte pedagógico e de material didático adequado aos pressupostos do Mé-

---

<sup>8</sup> Cf MACHADO, 2007, nota 2.

todo Global. O caráter científico do escolanovismo não garantia aos professores uma atuação eficaz, segura. Sem o preparo e sem material didático adequado, os professores, até então acostumados ao uso das cartilhas, repentinamente se viam sem suporte pedagógico para ministrar suas aulas e tinham que abrir mão de um saber consolidado por meio das cartilhas que usavam com seus alunos.

A alfabetizadora Saraiva, em seu depoimento, relata ter aprendido na Escola de Aperfeiçoamento a utilização do Método Global, mas, ao retornar a Ituiutaba, em 1956, vários anos após a Reforma de 1927, e recomendar a utilização do Método Global, não encontrou receptividade e interesse na sua aplicação:

Eu aprendi o global foi lá em Belo Horizonte. Eu achava esse muito bom quando morava em Belo Horizonte. Esse de cortar, o global. Cortava a sílaba, cortava até a letra. Eu cortava a frase, cortava a palavra, depois eu cortava as sílabas da palavra, depois emendava tudo para fazer de novo [...] Mas você sabe que eu cheguei aqui em Ituiutaba e não consegui ninguém que quisesse aplicar? [...] e eles achavam isso difícil, de fato não é fácil mesmo não [...] Dava resultado, aprendia a ler depressa. Em seis meses eles aprendiam a ler aqui em casa o que não aprendiam em lugar nenhum (Saraiva, 2007)<sup>9</sup>.

A alfabetizadora Machado relata só ter utilizado o pré-livro com a metodologia do Método Global por um ano e assim justifica sua opção:

Mas eu não gostei muito porque ficava assim... eu achava que os meninos aprendiam muito decorado, sabe? Os mais espertos, mais inteligentes, eles faziam... como é que fala? Aquela ligação. E outros que tinham mais dificuldades eles ficavam... perdidos! É... quando a gente... fulano, lê aqui, ele inventava, sabe? Ele começava assim... ele inventava, acho que ele achava que tinha que inventar. Não estava lendo o que estava escrito no livro. Então esses eu trazia pra minha casa pra eu ensinar e ensinava a silabação. Aqui ensinava direitinho, aqui, olha meu filho, aqui é o MA, que faz MA, essa MA, não é NA não, é assim, tomava a lição deles aqui em casa (Machado, 2007)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Cf. SARAIVA, 2007, nota 7.

<sup>10</sup> Cf. MACHADO, 2007, nota 2.

Confirmando os estudos de Fraude e Maciel (2006), elas afirmam que, na falta de suporte pedagógico adequado, as professoras acabavam retomando a sua prática anterior, ou mesclavam a prática considerada tradicional de alfabetização pelo método silábico com os princípios do Método Global. O depoimento de Machado reforça isso:

Era desse jeito, mais era da cartilha que eu ensinava... E assim eu fui me aperfeiçoando, mudaram as cartilhas e eu continuei com o mesmo método... desenhando nos livros deles... E quando fazia o desenho lá, eles já sabiam tudo direitinho. Esquecia, falava assim: aquela letriinha.... a letrinha da ALMOFADA... do ALFINETE... Ah! Sabia! (Machado, 2007)<sup>11</sup>.

Os relatos das alfabetizadoras Pereira, Machado e Saraiva demonstram o seu esforço para conseguir seu intento principal: ensinar as crianças a ler e a escrever.

Na perspectiva da alfabetização, foi possível identificar uma singularidade nas práticas de ensino dessas professoras em relação aos métodos de alfabetização e de avaliação e quanto à confiança nos resultados alcançados por meio de sua utilização. Dessa forma, por meio dos depoimentos, as entrevistadas descreveram a utilização do método de silabação, seus passos e procedimentos, formando sílabas, palavras e pequenos textos. Referem-se à utilização de cartilhas com a metodologia da silabação, mesmo em uma época em que as diretrizes educacionais referendavam os métodos analíticos ou globais. A cartilha representou nesse momento um importante instrumento de concretização do método, apresentando a sequência necessária de passos predeterminados para a alfabetização. Esse suporte didático lhes possibilitou reconhecer os avanços e as dificuldades de cada um de seus alunos.

Em relação aos saberes e práticas desvelados pelas alfabetizadoras, fica claro que fizeram uso de materiais, recursos didáticos de que dispunham naquele momento, procurando utilizá-los da melhor forma possível.

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, cf. nota 2.

## Referências

- AMANCIO, L. N. de B.; CARDOSO, C. J. História da Alfabetização: produção, difusão e Circulação de Livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX). In: FRADE, I. C. A. da S.; MACIEL, F. I. P. (orgs.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Coleção Obras escolhidas, vol. 1).
- FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização e letramento. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas – formação superior de professores*: módulo 5, vol. 1/SEE-MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.
- FRADE, I. C. A. da S; MACIEL, F. I. P. (orgs.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.
- MACIEL, F. I. P. Alfabetização: didática(s) e metodologia(s). *Caderno do professor*, n. 12, dez. 2004, p. 21-29.
- MACIEL, F. I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: Unesco/MEC, 2003. 67 p.
- PEIXOTO, A. M. C. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928). In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L (orgs.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- RIZZO, G. *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo*. Papelaria América, 1983.
- SANTOS, S. M. *Histórias de alfabetizadoras brasileiras entre saberes e práticas*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica e São Paulo, São Paulo, 2001.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, M.; MACIEL, F. I. P. (orgs.). *Alfabetização*. Brasília: Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento vol. 1)



# 3

## Modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – Uberlândia (1963-1973)

*Vanessa Lepick*

Este capítulo tem como objetivo analisar os modos de alfabetizar das professoras que atuaram no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, situado no município de Uberlândia, no período de 1963 até 1973, ou seja, durante a existência dessa instituição como grupo escolar. O aporte teórico utilizado para a construção do estudo foi a Nova História Cultural e a metodologia foi baseada na História Oral temática e documental, pois, a partir dela, pudemos retomar as experiências de alfabetizadoras em sala de aula e seus modos de ensinar a língua portuguesa. Para tanto, entrevistamos quatro alfabetizadoras que trabalharam por pelo menos cinco anos nessa mesma função durante o período estudado. E por meio da pesquisa documental pudemos analisar fotografias, documentos escolares, materiais didáticos, bem como legislações educacionais do período. Assim, procuramos compreender como ocorria o processo de alfabetização no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro.

No primeiro momento elencamos as concepções de Leitura e Escrita vivenciadas no estado de Minas Gerais no período estudado com o objetivo de analisar as práticas de alfabetização realizadas no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro. Posteriormente, realizamos uma análise

comparativa entre os relatos das alfabetizadoras entrevistadas para a pesquisa; os registros das Atas de Reuniões Pedagógicas realizadas no grupo e as principais prescrições do Programa de Língua Pátria, a fim de verificar se tais prescrições realmente eram seguidas naquela escola.

## Concepções de leitura e escrita

Neste tópico vamos evidenciar quais eram as concepções de leitura e escrita que circulavam no estado de Minas Gerais na década de 1960 a fim de compreender os processos de alfabetização que se faziam presentes nas escolas. Segundo Cagliari, a alfabetização teve início com a invenção do sistema de escrita. Para ele, “ao inventar o sistema de escrita, o sábio inventou também como decifrar a escrita para a leitura as regras estavam embutidas dentro do próprio sistema de escrita e precisaram ser explicitadas, quando aprender a ler virou matéria de escola” (Cagliari, 2002, p. 12).

Portanto, desde que a escrita foi inventada sempre houve uma forma de compreender o significado do que por meio dela estava grafado. Entretanto, com a expansão do sistema de escrita, tornou-se mais difícil a decifração do código gráfico. Isso porque, diante do grande aumento da quantidade de informações necessárias para que alguém soubesse ler e escrever, foi necessário “abandonar o sistema de símbolos para representar coisas e usar cada vez mais símbolos que representassem sons da fala, como, por exemplo, as sílabas”. Em consequência, “o longo processo de invenção da escrita incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona” (Cagliari, 2002, p. 14).

Podemos então afirmar que, da estipulação dessas regras de alfabetização, surgem os métodos e que esses métodos têm embutida uma concepção de como se dá o aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças. De acordo com Frade (2007, p. 22), “a história nos permite situar a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter de criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo”.

Frade (2007, p. 22) afirma ainda que existem fundamentalmente dois grupos de métodos: “os que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração, e os métodos que priorizam a compreensão”. Apesar de os dois grupos de métodos possuírem como conteúdo o ensino da escrita, apresentam variações em pelo menos duas características importantes: “a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino, que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam” (Frade, 2007, p. 22).

Segundo Santos (2008, p. 1), o método sintético tem sua base epistemológica no empirismo. O ensino é gradual e cumulativo, baseando-se nos critérios de complexidade dos adultos. Esse método tem sua origem ainda na Antiguidade, havendo a predominância de seu uso até por volta do século XVIII.

Frade explica que o grupo dos métodos sintéticos compreende três tipos: o método alfabético, que tem como unidade a letra, o *método fônico*, que usa como unidade o fonema, e o *método silábico*, que como unidade adota a sílaba. Dessa forma, o que define cada um são os “princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas” (Frade, 2007, p. 22).

Sobre o grupo dos métodos analíticos, Frade (2007, p. 28) explica que eles partem do todo para as partes, também buscaram acabar com o princípio da decifração, atuando na compreensão, e assim “defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil”. O grupo de métodos analíticos é formado pelos seguintes tipos: o Método Global de contos; o método de sentenciação; o método da frase e o método da palavra (palavração). Todos eles partem de uma unidade maior para uma unidade menor, ou seja, utilizam como unidade de análise

a palavra, a frase e o texto e supõem que, baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que, dependendo do método, vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (Frade, 2007, p. 26).

Ainda segundo Frade (2007, p. 26) apesar de haver alusão aos métodos analíticos no Brasil desde o século XIX, é na década de 1930 que aparecem mais fortemente por meio do “Método Global de contos ou de historietas”. O Método Global de contos toma como ponto de partida o texto. De acordo com Maciel,

o Método Global de Contos estimula o aluno, inicialmente, a se expressar oralmente, isto porque o conto deve fazer parte da experiência vivenciada pelo aluno. A linguagem assume um caráter significativo de comunicação, levando o aluno a perceber as relações entre a escrita e a fala, além de favorecer uma estratégia de globalização, de totalidade do texto (Maciel, 2001, p. 121).

Em Minas Gerais, de acordo com Maciel (2000), é possível demarcar 1927 como o ano de legalização da adoção do Método Global, a partir da Reforma do Ensino Primário e da Escola Normal (Reforma Francisco Campos), embora já houvesse menção ao seu emprego há pelo menos duas décadas. Assim, como revela Maciel,

as discussões sobre o método global ganharam destaque entre os esco-lanovistas, que combatiam os métodos intuitivos empregados na alfabetização. Os princípios científicos embasados na gestalt – aprende-se melhor quando se tem uma visão do todo – juntamente com as pesquisas metodológicas desenvolvidas nos EUA, vão balizar a difusão do método global em Minas. Diferentemente de como ocorreu no Estado de São Paulo, em que houve um intenso debate público, reproduzido na imprensa entre professores-autores de cartilhas defensores do método sintético versus defensores do Método Analítico ou global, a adoção do método global, em Minas, veio através da Reforma (Maciel, 2000, p. 150).

Apesar de o Método Global ter feito parte das prescrições das Instruções e Programas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, podemos dizer que o Método Sintético não foi completamente abolido das práticas de alfabetização realizadas nas instituições de ensino do Estado, ou porque os professores não se sentiam preparados para usar o Método Global ou

porque não acreditavam na sua eficácia (Minas Gerais, 1927). A resistência de pais e professores quanto à adoção do Método Global pode ser verificada na fala de Maciel:

a nova metodologia para a alfabetização (método global) voltada para o interesse das crianças, baseada nos princípios da psicologia e da biologia infantil; a extensão da carga horária para a leitura, os cursos de capacitação para as professoras não eram elementos suficientes para se obter sucesso com a Reforma. O governo se via diante de muita resistência. Muitos professores estavam insatisfeitos, os pais também reclamavam. Os professores reclamavam falta de preparo na formação teórico-prática para levar adiante a nova proposta para alfabetizar; de tempo para preparar os jogos pedagógicos, de material adequado, de um material didático segundo os pressupostos do método global para a aprendizagem da leitura e da escrita (Maciel, 2000, p. 150).

Essa afirmação de que o Método Sintético não deixou de fazer parte dos processos de alfabetização em Minas Gerais pode ser verificada nos relatos das alfabetizadoras entrevistadas que afirmam terem sido alfabetizadas pelo Método Silábico. Lobato (2012)<sup>1</sup> narra que “se não me engano, fui alfabetizada pelo Método Silábico. Irmã Luiza, minha professora, trabalhava usando sílabas e o material didático se baseava na silabação”. E, conforme Santos (2012) revelou, no Curso Normal aprendia-se o Método Silábico, foi no Curso de Administração Escolar, ministrado no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), em Belo Horizonte, que aprendeu a trabalhar com o Método Global. Segundo Ferreira:

A primeira vez eu pensei: será que eu vou dar conta disso, pois eu não conhecia o método (Global), saí do Normal (curso) e, no mesmo ano que terminei, fui trabalhar na escola. E no Normal a gente não aprende isso (Método Global), eu aprendi tudo isso com a D. Carmelita. A gente aprendia métodos de relacionamentos com os meninos, filosofia com os meninos, mas um método para alfabetizar eu aprendi mesmo foi na escola com a D. Carmelita, eu devo tudo a ela, o que eu aprendi, o que

---

<sup>1</sup> LOBATO, E. Depoimento [2012]. Uberlândia - MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973.

eu passei para os meninos foi ela quem me ensinou, e eu achei que eu desenvolvi tudo direitinho. Tive muitas falhas, ninguém é perfeito, mas eu acho que eu consegui muita coisa (Ferreira, 2012)<sup>2</sup>.

Nesse contexto, o uso de dois métodos, o Silábico e o Método Global de Contos, foi constatado nas narrativas das alfabetizadoras do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro. Apesar de haver a orientação da diretora para o uso do Método Global de Ensino (Analítico), conforme o que era especificado no Programa de Língua Pátria, havia alfabetizadoras que não se adaptaram a ele e, portanto, trabalhavam com o Método Silábico (Sintético), havendo assim a adoção de cartilhas diferentes para a mesma série. Entretanto, mesmo as alfabetizadoras que usavam o método silábico recebiam orientação da diretora para suas práticas de alfabetização. Essa convivência dos dois métodos pode ser observada também nos apontamentos de Lima em estudo realizado no Grupo Escolar Bom Jesus, de Uberlândia, no período de 1955 a 1971, ao tratar das práticas vivenciadas por algumas das alfabetizadoras que lá trabalharam:

Todos os indícios encontrados nos levavam a acreditar que o método global teria sido utilizado em sua totalidade no Grupo Escolar Bom Jesus por todas as alfabetizadoras, porém nas suas narrativas identificamos que, na prática, elas utilizavam o método silábico ou alfabetico (Lima, 2011, p. 115).

Pudemos encontrar também, no Livro de Atas das Reuniões Pedagógicas do ano de 1963 a 1965, a definição das cartilhas que foram adotadas para o ano de 1964.

Material didático: 1º novato: pré-livro – “As mais belas histórias”. 1º ano repetente: “Cartilha do Bitu”. 1º ano noturno: “Cartilha do Bitu”. 2º novato: pré-livro – “As mais belas histórias”. 2º ano repetente e noturno: “Brasília”. 3º novato: pré-livro – “As mais belas histórias”. 3º ano repetente e noturno: “Brasília”<sup>3</sup>. 4º Ano diurno: – “Meu livro

<sup>2</sup> FERREIRA, C. B. Depoimento [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

<sup>3</sup> Brasília, autoria de Daisy Brescia (1964), publicado por Livraria Francisco Alves. Para

de leitura” – Editora Ozon. 4º noturno: “Brasília” (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1964, p. 22 verso).

Encontramos também, no livro de Atas das Reuniões Pedagógicas do ano de 1965 a 1967, outra referência às cartilhas que foram adotadas para alunos novatos e repetentes no ano de 1966:

1º novato: pré-livro – As mais belas histórias. 2º ano novato: pré-livro – As mais belas histórias. 2º ano repetente: “Meu Coração”<sup>4</sup>. 3º novato: As mais belas histórias. repetente: “Meu Coração”. 4º Ano novato – As mais belas histórias. 4º repetente: “Meu Coração” (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1966, p. 6 verso).

Como podemos perceber na citação acima, não há menção de outra cartilha para a primeira série que não seja “As mais belas histórias”. Entretanto, isso não significa que nesse ano não foi adotada uma cartilha do método sintético para a primeira série de alunos repetentes.

Além dessas duas atas, não encontramos novamente a especificação de qual cartilha seria adotada durante os outros anos. Além disso, as alfabetizadoras Silva e Fernandes relataram o uso da cartilha Caminho Suave. “Usei a Sodré e a Caminho Suave” (Silva, 2011)<sup>5</sup>:

O método da cartilha Caminho Suave é a silabação, quase igual à Cartilha da Infância, só que mais um pouquinho evoluído. No início mesmo, tanto da Edir, e isto ela vai te falar, e todas nós. A primeira coisa que a gente fazia era desenvolver a coordenação motora. Isto independente de ser uma sala iniciante ou não, era coordenação motora, porque o iniciante chegava sem saber nada. Hoje, as crianças já chegam um pouco melhor, por causa da educação infantil, naquele tempo não existia isto não, o menino, às vezes, até furava o caderninho de tanto apagar e fazer uma letrinha. E depois, por exemplo, a minha turma, que era dos maiores, a gente começava com as sílabas para poder jun-

---

mais informações, ver Acervo Histórico do Livro Escolar – AHLE. Disponível em: <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com.br/2010/12/serie-graduada-brasilia.html>.

<sup>4</sup> OLIVEIRA, A. L. de. *Cartilha Meu Coração*. Editora Companhia Nacional, 1969.

<sup>5</sup> SILVA, G. B. Depoimento [2011]. Uberlândia – MG, 2011. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

tar e formar palavras, porque eles já tinham um conhecimento anterior. Foi quando veio o Método Global e logo que eu amadureci mais, eu fui introduzir e fazia a mesma coisa do iniciante (Fernandes, 2012)<sup>6</sup>.

Maciel e Santos (2012) também pesquisaram sobre o uso da Cartilha Caminho Suave no estado de Minas Gerais, entre as décadas de 1950 a 1990, e constataram que essa cartilha também fez parte de práticas de alfabetização, mesmo havendo determinações oficiais para o uso do Método Global desde a Reforma do Ensino em 1906 até a década de 1970. De acordo com as autoras:

Não queremos generalizar as ideias contidas nos depoimentos colhidos e apresentados neste trabalho, mas é preciso considerar as coincidências, no caso das táticas das professoras, em adotar o Caminho Suave, em detrimento das orientações oficiais de ensinar a ler e escrever, que prescreviam que se alfabetizassem as crianças usando o Método Analítico e não o método sintético, como pregava o Caminho Suave (Maciel; Santos, 2012, p. 323).

Podemos concluir, diante das evidências apresentadas, que a utilização do método sintético também fez parte das práticas de alfabetização em Minas Gerais no período estudado.

## Programa de Língua Pátria

O Programa de Língua Pátria fazia parte do conjunto de Programas do Ensino Primário Elementar (3<sup>a</sup> edição, 1961) e foi elaborado pela professora Lúcia Casasanta. Compreendia as seguintes temáticas: Leitura, Linguagem Oral, Composição, Gramática Funcional (conteúdo específico para terceira série), Ortografia e Escrita. Neste texto decidimos seguir a mesma ordem ao falar sobre as práticas das alfabetizadoras do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro relatadas nas entrevistas e também descritas nos Livros de Atas das Reuniões Pedagógicas.

<sup>6</sup> FERNANDES, N. Depoimento [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973.

## Leitura

Conforme o Programa de Ensino, os objetivos do ensino da leitura eram: “o enriquecimento de experiências; a formação de interesse profundo pela leitura; a formação de hábitos, atitudes e habilidades de leitura oral e silenciosa”. E para que fosse possível alcançar tais objetivos, o programa foi dividido em períodos correspondentes às fases de aprendizado da leitura: o período preparatório (primeira série); período inicial (primeira série); período de treino intensivo (segunda série); período de expansão de gostos e de interesses (terceira série) e período de aperfeiçoamento (quarta série) (Minas Gerais, 1961, p. 11).

O Período Preparatório, segundo o Programa de Língua Pátria, “visa a preparar a criança para aprender o sentido ou pensamento dos símbolos impressos, compete ao Jardim da Infância ou a parte da primeira série”. Os objetivos desse período eram:

preparar a criança para aprender a ler, através de um treino adequado de pensamento e linguagem; despertar interesse pela leitura e por aprender a ler; fazer a criança revelar-se em todos os aspectos – físico, moral, intelectual e social – para se lhe facilitar a classificação e o agrupamento (Minas Gerais, 1961, p. 12).

De acordo com as alfabetizadoras entrevistadas, tanto as que trabalhavam com o método Silábico, como as que trabalhavam com o Método Global de Contos, sempre no início do ano letivo os primeiros dias de aula eram dedicados às atividades do período preparatório. Normalmente ele durava uns quinze dias, porém não existia uma quantidade determinada de dias, isso variava de sala para sala, dependendo do desempenho mostrado pelas crianças. Nesse período, além de atividades de coordenação motora, havia também a aplicação de testes classificatórios, como os *Testes ABC*, de Lourenço Filho, e o teste da figura humana, de Florence Goodenough, para que se pudesse fazer uma classificação de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos.

A primeira coisa que a gente fazia era desenvolver a coordenação motora. Isto independente de ser uma sala iniciante ou não, era coordenação motora, porque o iniciante chegava sem saber nada (Fernandes, 2012)<sup>7</sup>.

Quando iniciei, os alunos novatos da 1<sup>a</sup> série eram selecionados através do teste “ABC”, de Lourenço Filho. Esse teste era aplicado individualmente em cada criança, antes do início das aulas. Esse teste foi usado bem quando eu comecei, depois parece que ele caiu, mas fazia com a criança e era individual. Era muito interessante. Até, eu me lembro de uma vez, eu nunca me esqueço desse aluno, a gente aplicando o teste e tinha palavras difíceis de serem pronunciadas e eles teriam que repetir aquilo que você falava. Era um dos itens do teste, aí tinha uma palavra lá que era: PINDAMONHANGABA. Complicado para eles, PINDAMONHANGABA. Então, quando chegou nessa hora, a gente falava com mais ênfase a palavra, P I N D A M O N H A N G A B A, e o menino assim, com a carinha mais bonitinha do mundo, bochechudo, sardentinho, disse – PINDAGOIABADA. Isto me marcou. Eu achei interessante, ele não deu conta de falar aquela palavra, mas ele rimou certinho, PINDAGOIABADA. Ele foi inteligente, ele não ficou titubeando não, ele falou – PINDAGOIABADA (Lobato, 2012)<sup>8</sup>.

Fala tudo sobre o período preparatório, a gente tinha que estimular muito coordenação motora dos meninos. Tinha o caderninho, então nós cantávamos, por exemplo, a música do caracol “Lá vai o caracol sempre andando devagar... lá no fim há de chegar” eu esqueci este trecho, então todo movimento a gente fazia uma musiquinha. Então tinha o caderninho de movimentos como o de vai e vem, o novelinho, e a gente cantava todas aquelas musiquinhas para movimentar as mãos deles, treinar a coordenação motora. E mesmo só com a coordenação motora que eles tinham a gente escrevia todos os dias lá no quadro aquela abertura: Uberlândia, o nome da escola, no começo a gente punha só o nome da escola e o nome da cidade. Eles copiavam lá tudo torto, tudo errado, mas todo dia a gente punha aquele cabeçalho, chamava cabeçalho. E os meninos iam se desenvolvendo mesmo ali, mas depois para a gente começar a aprender a ler, antes de entrar no livro (Ferreira, 2012)<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> FERNANDES, N. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 6.

<sup>8</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

<sup>9</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

As orientações acerca das atividades que deveriam ocorrer no Período Preparatório eram também explicitadas pela diretora em reunião com as professoras da primeira série primária e registradas no Livro de Atas das Reuniões Pedagógicas, como podemos observar a seguir:

Ata da reunião de professoras, em doze de março de mil novecentos e sessenta e três. Às quatorze horas do dia doze de março do ano de mil novecentos e sessenta e três, realizou-se a primeira reunião de professôrás das Escolas Reunidas da Avenida Fernando Vilela, em sua sede. A reunião foi presidida pela diretora técnica Carmelita Vieira dos Santos e contou apenas com a presença das professôrás de primeira série. Iniciando a senhora diretora cumprimentou as senhoras professôrás desejando-lhes felicidades para o ano letivo. Disse que espera contar com a amizade e colaboração de tôdas, pois só assim poderá fazer uma boa administração, e que em qualquer dúvida surgida ela estará disposta a ajudá-las. Assuntos abordados – 1º A professôra, principalmente a de primeiro ano, deve ser carinhosa, para conquistar a amizade das crianças. Não aplicar castigos, pois, muitas vêzes, uma criança indisciplinada é apenas uma criança desajustada. A criança que não possui em seu lar carinho, amor e segurança, que é maltratada, que sofre castigos amiúdos, que presencia desentendimento entre os pais, que alimenta mal, etc. vive revoltada contra tudo. Torna-se má, inquieta, derrotista, amargurada, temerosa, etc. Está sempre pronta a se vingar nos outros daquilo que sua sorte lhe negou. Portanto, qualquer castigo, na escola, será inútil, só servirá pra tornar a criança humilhada e ainda mais revoltada. Se a criança sente falta de um lar feliz, se passa necessidades, se é maltratada, deve a professôra, compensar êsses males, dando-lhe afeto e compreensão na escola. Deve chamar a si a criança para que consiga o seu principal objetivo que é ensinar (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1963, p. 1).

Como podemos observar, essa foi a primeira Ata de Reunião do estabelecimento de ensino, que, como já dito anteriormente, iniciou suas atividades sob o nome de Escolas Reunidas da Avenida Fernando Vilela. Nessa ata é possível encontrar vários aspectos da forma como se pretendia conduzir o ensino no Grupo. Após os cumprimentos, a diretora fala como as professoras devem tratar seus alunos, com carinho e sem castigos. Isso não significava que as professoras não deveriam cuidar do comportamento dos alunos, pelo contrário, segundo a análise das Atas

das Reuniões Pedagógicas do Grupo, o controle da disciplina dos alunos era visto como essencial. E em praticamente todas as atas do período há menção sobre a necessidade de as professoras exigirem que os alunos se comportassem. Até mesmo a hora do recreio era vigiada.

D. Dina (diretora substituta) avisou sobre a vigilância antes e após as aulas e também no recreio, abordando o assunto do acontecimento na hora do recreio na parte da manhã e da tarde, que foram feridas duas crianças sendo levadas à “Santa Casa” e obrigadas a dar pontos. Disse ainda que, a correria no recreio fôsse acabada. Sugeriu ainda às professoras que, antes do recreio fôsse escrito no quadro: “Está expressamente proibida a correria na hora do recreio” e “brincadeiras de roda”. Obrigar as crianças a copiarem o que está escrito, principalmente da manhã, e assim poderá evitar males maiores. As providências têm que ser tomadas com rigor, para ser mantida a ordem (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1968, p. 10 verso).

Constatamos na narrativa da diretora palavras importantes que traduzem a preocupação no Grupo com a disciplina e a ordem. Essas palavras e frases indicam a expressão de um comando autoritário, necessário para manutenção da ordem. Além disso, fica claro que a diretora tem esta atitude autoritária e acredita que também os professores a tenham sobre seus alunos, ou seja, o professor é a autoridade máxima na sala, assim como ela é a autoridade máxima na escola. Entretanto, é preciso lembrar que a diretora esteve à frente da escola num período em que o governo também tinha essas características de autoritarismo e dominação sobre o povo. Segundo Ferreira,

tomando como referência o período da ditadura civil-militar no Brasil, sabe-se que, nesse contexto, a política educacional foi coerente com os pressupostos do regime, inclusive através da nomeação de diretores de escolas para “cargo de confiança”. O reflexo dessas ações, do ponto de vista formal, foi a construção de um ambiente escolar onde eram valorizados o poder e a autoridade exercidos unilateralmente, enfatizando relações de subordinação e hipervalorização da racionalização do trabalho, com tendência a “retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho” (Ferreira, 2012, p. 3)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

Concordamos com Alonso (1976) ao afirmar que a função do administrador escolar também precisa ser contextualizada de acordo com as concepções educacionais vigentes:

A forma pela qual é percebida a função do administrador escolar varia de acordo com as concepções educacionais vigentes, as expectativas individuais e sociais relativamente à ação da escola, o papel do professor e ainda conforme a tradição, isto é, os modos comuns pelos quais aquela ação é exercida (Alonso, 1976, p. 130).

Em outro trecho do livro de atas podemos observar que a diretora também recebia orientações de como conduzir a escola:

D. Dina (diretora substituta) avisou-nos que a Delegacia reclamou sobre os meninos assentados com meninas. As professôras não devem deixar em hipótese alguma menino assentado com menina, e que a diretoria não se responsabiliza por professôras que baterem em seus alunos, que elas devem aguentar as consequências de seus atos (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1969, p. 50 verso).

Podemos perceber que, quando chamada à atenção por algum fato ocorrido na escola, a diretora repassava para as professoras na forma de ordem a ser cumprida. Além disso, é possível observar também que se tentava combater os castigos físicos na escola. As recomendações para que as professoras não praticassem castigos físicos esteve sempre presente nas atas do grupo. Segundo as orientações repassadas às professoras, elas deveriam ser rígidas, porém carinhosas. Não deveriam gritar com seus alunos, mas manter a disciplina.

A professora deverá falar baixo, ser severa, exigente, porém compreensiva, a fim de obter bons resultados. [...] Ao chamar a atenção do aluno pela terceira vez, e ele ainda se mostrar rebelde aos conselhos dados, manda-lo logo à diretoria para não prejudicar a classe. Quanto menos mandar alunos à diretoria melhor para a professôra. Não tocar as mãos nos meninos, pois não são nossos filhos, e precisamos ser superiores e não igualarmos em suas fraquezas (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1970, p. 72).

Conforme Souza (2004), na Reforma do Ensino efetuada no ano de 1925, em Minas Gerais, começava a ser demonstrada a preocupação da escola enquanto mecanismo de ordenamento social:

A importância da implantação de mecanismos disciplinares, que substituíssem os já desgastados e criticados recursos punitivos como os castigos físicos e as humilhações, deu lugar a propostas inovadoras. As reformas mineiras conjugavam as muitas e, por vezes, opostas, teorias relacionadas ao movimento escolanovista às características e aspirações dos reformistas no Estado (Souza, 2004, p. 138).

Assim, acreditava-se que a professora teria condições de resolver as questões disciplinares sem que para isso tivesse que recorrer a punições físicas ou humilhar os alunos. Para Souza:

Uma voz branda, suave e natural, um olhar determinado, um auto-controle sobre seus sentimentos e atitudes criariam um ambiente ideal para uma disciplina sem excessos. Assemelhada à mãe, a professora deveria tratar seus alunos com carinho e dedicação, demonstrando afeto e atenção quando os corrigisse (Souza, 2004, p. 143).

Percebe-se, portanto, que esse era o comportamento esperado das professoras do Grupo: que tivessem domínio do comportamento de seus alunos, sem com isso recorrer a qualquer tipo de violência, física ou moral.

a) Normas de disciplina e comportamento – Precisamos estudar um meio de fazer nossas crianças comportarem. Fazer a campanha do silêncio. Cuidar melhor do material escolar, conservando as carteiras, as paredes e o chão limpos. Cada professôra deve acompanhar sua classe, quer seja na entrada, quer na saída. Mandar fazer fila dez minutos antes. Há muita perda de tempo. A classe que entra por último perde vinte minutos de aula. Desenvolver boas atitudes ensinando à criança boas maneiras como: pedindo licença, esperando sua vez, pedindo desculpas, falando baixo. b) Castigo – Não podemos deixar nossos alunos de castigo todos os dias. Não é justo que a criança fique de castigo porque não tem uma boa alimentação. Ela se torna um retardado pedagógico. A diretora sente-se constrangida mandando recados, pedin-

do silêncio. Não gosto absolutamente, disse-nos ela. A professora não deve deixar a porta da sala fechada. c) Atitude da professôra com o aluno – Observá-lo melhor, procurando conhecer as razões de suas peraltices. Não gritar com a criança. Devemos agir de maneira que a criança nos respeite sem precisar de gritos. Meninos problemas. A atitude da professôra influi muito, quer para cativar quer para se antipatizar. Houve um problema em uma classe que fez com que a professôra se retirasse. Não há mérito em querer só os bons (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1963, p. 6-7).

Embora as atas citadas sejam de anos diferentes, tendo havido no período deferentes diretoras, verifica-se por meio delas que se manteve o que se esperava das professoras: autocontrole emocional e o mesmo posicionamento diante de seus alunos.

Na segunda parte da primeira reunião realizada com as professoras da primeira série, a diretora passa a explicitar quais as atividades que devem ser realizadas no Período Preparatório.

Assuntos Pedagógicos – 2º Em seguida a senhora diretora falou sobre o “Período Preparatório” que visa a formação na criança de bons hábitos, atitudes e habilidades comuns a todas as situações de leitura. Para isso a professôra deve levar a criança a revelar-se em todos os aspectos: físico, moral, social, intelectual, através de atividades como: a) Excursões a lugares de maior interesse, como à sala da diretora para conhecê-la e saber suas funções, à outras salas de aula para ver algo de especial, às sanitárias, à Cantina e outras dependências do Grupo. Observar diferentes edifícios e como funcionam o correio, padarias, sapatarias, serrarias, etc. Estas excursões devem ser feitas se possível diariamente após o recreio. O espírito da criança deve ser preparado com antecedência para estas excursões. Após esta atividade deve a professôra provocar a linguagem oral da criança sobre o observado. Desenhar cenas vistas na excursão. b) Histórias lidas ou contadas pelo professor. As crianças poderão desenhar também cenas da história ouvida. Sugestões: Bonequinha Preta – Bonequinho Doce – Pituchinha – Os três porquinhos – Dona Baratinha – A galinha ruiva – Os três ursos – O Elefante Elmer – Irmãos Bichanos, etc. c) Dramatizações – Dramatizar espontâneamente cenas de histórias lidas ou contadas pela professôra. Imitar o padeiro, o leiteiro, o açougueiro, a lavadeira, etc.

d) Leitura de poesias pela professôra. Memorização de algumas pelas crianças. e) São também atividades para integrar a criança na vida da classe e criar situações para desenvolvimento da linguagem: 1 – Responsabilidade por pequenas obrigações como organização diária do Calendário da classe. 2 – Cuidado com plantinhas ou vasos da classe. 3 - Trato de algum animal. 4 – Registro pelas próprias crianças, de seus nomes nas folhas de freqüência. f) Leitura incidental – Apresentação de fichas de ação. Exemplos: Boa tarde – Tirem o lápis – Tirem o caderno – Levantem o dedo, etc. g) Recomposição de histórias, à vista de gravuras. h) Exercícios para desenvolver a discriminação auditiva, sugestões: Rimas. i) Exercícios para desenvolver o raciocínio: Adivinhações. j) Exercícios para desenvolver a atenção: histórias com interferência, sugestões: a) O Castelo Amarelo de Malba Tahan. b) O gato polícia. Período Preparatório – Escrita – Nas primeiras semanas de aula a criança deve trabalhar com papel sem pauta. A professôra deve insistir na posição correta da criança ao sentar-se, na posição do caderno na carteira e na maneira da criança segurar o lápis. Atividades sugeridas para desenvolver a coordenação motora: a) Exercícios ritmados contando ou cantando algo. As crianças declamam a quadrinha, em voz alta, fazendo movimentos com o braço no ar; repetir o mesmo exercício traçando o desenho no caderno de acôrdo com a quadrinha. b) Traçado de linhas acompanhando labirintos. c) Traçado de figuras acompanhando pontinhos. d) Cópia de figuras simples. e) Dobraduras. A criança só poderá iniciar os exercícios de escrita quando estiver pegando bem o lápis. Muitas situações úteis, práticas, envolvendo escrita, são oportunas, como: escrever o próprio nome, nome dos colegas, da professôra, do Grupo; escrever títulos de histórias contadas, para acompanhar ilustrações. As crianças sentem um grande desejo de escrever alguma coisa abaixo de seus próprios desenhos. Para isso elas contam com a ajuda da professôra que, comprehende a importância de satisfazer suas necessidades orienta-as na escrita de palavras sugestivas, nomes de personagens ou mesmo de um título para seus desenhos. A senhora diretora disse que as atividades do período preparatório devem ser variadas e curtas. A sala de aula deve ser acolhedora e atraente. Na sala de aula deve haver prateleira, onde serão colocados vasinhos, coleção de livros para serem manuseadas pelas crianças, coleção de lindas gravuras para recomposição de histórias, Cartazes: Aniversariantes do mês, freqüência, Calendário, etc. (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1963, p. 2).

Todas as atividades relatadas pela diretora na ata são as mesmas listadas para o Período Preparatório no Programa da Língua Pátria na temática Leitura e também na Escrita. Assim, nos relatos das alfabetizadoras sobre o Período Preparatório, podemos perceber que elas falam sobre algumas atividades prescritas no programa que aplicavam nesse período. Além disso, podemos observar como, no Grupo, o Programa de Ensino era considerado como uma instrução legal a ser seguida.

Assim, após o *Período Preparatório*, o Programa de Língua Pátria, dentro da temática Leitura, seguia para o *Período Inicial*, que “visa à formação de hábitos, atitudes e habilidades comuns a todas as situações de leitura” (Minas Gerais, 1961, p. 12) e cabia à primeira série. Ainda de acordo com o Programa, os objetivos desse período eram:

Manter vivo o desejo de ler e a atitude fundamental para com a leitura, através de todo o aprendizado; treinar a capacidade de apreender o sentido de material simples, com facilidade e relativa rapidez; desenvolver a habilidade para a leitura oral de material simples, à primeira vista; desenvolver a capacidade de ler silenciosamente e de, pela ação, por palavras próprias ou por qualquer outra forma de expressão, como desenho, modelagem, interpretar o que leu; treinar a capacidade de ler por unidades de pensamento e não palavra por palavra (Minas Gerais, 1961, p. 12).

Segundo o Programa de Ensino de Minas Gerais, esse período constava de duas fases bem características: a do pré-livro ou cartilha e a do livro. A Fase do pré-livro tinha os seguintes objetivos:

Formar os hábitos e habilidades fundamentais do processo de ler; manter a atitude fundamental para com a leitura, através de todas as fases do método; formar um vocabulário visual de oitenta a cem palavras; habilitar a criança a ler por unidades de pensamento e não palavra por palavra; formar movimentos oculares corretos; desenvolver a capacidade de formar e ler palavras novas, independentemente do auxílio de qualquer pessoa (Minas Gerais, 1961, p. 14).

Para o cumprimento desses objetivos, havia uma recomendação importante quanto ao método a ser aplicado nas práticas de alfabetização.

Nesta fase, a questão fundamental é a escolha do método pelo qual se vai ensinar a ler. Impõe-se acentuar que os métodos não são igualmente bons para desenvolver e formar grupos de hábitos, atitudes e habilidades que constituem o processo de ler. Por outro lado, o método pelo qual se aprende a ler marca de modo definitivo o processo de ler, além de influir consideravelmente no aprendizado da composição e da ortografia. As melhores correntes pedagógicas apontam, em nossos dias, como preferível, o Método Global, porque: a) forma o complexo processo de ler, nos seus aspectos fundamentais de uma só vez e não por partes; b) desenvolve o hábito de ler em unidades de pensamento e não palavra por palavra; c) dá e mantém a atitude fundamental para com a leitura, o que garante o desenvolvimento normal do processo de ler; d) favorece a rapidez do reconhecimento das palavras do que depende, em grande parte, a interpretação da leitura; e) favorece a formação dos movimentos oculares corretos, dirigidos pelo pensamentos e não pelas palavras; f) favorece melhor e mais rapidamente do que qualquer outro método a independência do aluno no reconhecimento de palavras (Minas Gerais, 1961, p. 15).

Faz-se importante aqui apresentar a narrativa de Silva, que foi a primeira alfabetizadora a ser entrevistada. Ela comentou sobre o Programa de Ensino, mas esse assunto não foi explorado, pois ainda não fazia parte do roteiro da entrevista, tendo sido ele modificado após a análise dessa primeira entrevista. Além de Silva, Ferreira afirma que não lembrava de detalhes do Programa. “Do programa mesmo eu não me lembro, mas eu sei que a gente seguia o programa, todo mundo tinha que seguir” (Ferreira, 2012)<sup>11</sup>. As alfabetizadoras, bem como Santos, a diretora, afirmaram que o programa não indicava o método, apenas o conteúdo que deveria ser trabalhado.

(Programa) Não falava o método, só falava o que você tinha de trabalhar. Por exemplo, para poder passar do primeiro ano para o segundo ele tinha que saber ler corretamente, ele tinha que ter um bom raciocínio, porque senão não passava. Por isto que o ensino era muito rígido. Tinha menino que ficava três anos na primeira série, porque se ele não era bem trabalhado para ele ter um bom desenvolvimento, um bom

---

<sup>11</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

raciocínio, ele não dava conta de fazer a prova. É igual vestibular hoje, o aluno chega lá e recebe o caderninho, e além de tudo ficavam uma ou duas na sua sala te ajudando (Fernandes, 2012)<sup>12</sup>.

O Programa de Ensino não estipulava qual método deveria ser aplicado (Lobato, 2012)<sup>13</sup>.

O Programa de Ensino não determinava uma forma, um método lógico específico. As professoras é que deveriam ter o conhecimento da metodologia (Santos, 2012)<sup>14</sup>.

Entretanto, embora as entrevistadas não soubessem ou não lembrassem, verificamos claramente que havia prescrição no período estudado que as alfabetizadoras deveriam utilizar o Método Global como sendo o mais adequado para alfabetizar as crianças mineiras. E o que o Programa da Língua Pátria não especificava era qual cartilha ou pré-livro deveria ser utilizado no processo. No caso do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, houve desde o início a escolha pelo pré-livro “As mais belas histórias”, de Lúcia Casasanta. “Nós trabalhamos com o livro ‘As mais belas histórias’ que contava a história dos Três Porquinhos. A autora desse livro é a Lúcia Monteiro Casasanta” (Lobato, 2012)<sup>15</sup>.

E a gente usava a cartilha dos três porquinhos (*As mais belas histórias*), e no dia de entregar o livrinho para eles tinha festa e a gente dizia: hoje vocês vão ganhar o primeiro livrinho, olhem a capa, como ele é bonitinho. A gente apresentava o livro, a capa do livro, quem escreveu o livro, aqui a gente falava o nome dela, ela era viva, Lúcia Casasanta. Ela era viva e a gente já usava o livro dela, Os Três Porquinhos. E era muito interessante, apesar de ser simples, simples, a primeira lição era assim: Era uma vez, era uma vez os três porquinhos, só isso. E a gente trabalhava esta primeira folha muito (Ferreira, 2012)<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> FERNANDES, N. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 6.

<sup>13</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

<sup>14</sup> SANTOS, C. V. Depoimento [2012]. Uberlândia -MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

<sup>15</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

<sup>16</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

Não, porque geralmente as cartilhas, nós trabalhamos com uma cartilha, não me lembro do nome, mas foi antes da cartilha dos três porquinhos (*As mais belas histórias*), e eu fiz as leituras suplementares delas, inclusive eu paguei para fazer os desenhos relacionados com a leitura, sempre assim, porque você vê, “os três porquinhos” não tem nada para ver para fazer uma composição. Geralmente era uma paisagem, um brinquedo, um lugar que tivesse um menino brincando de alguma coisa. Primeiro tinham aqueles álbuns, uns folhetos grandes que vinham da secretaria mesmo, eles já mandavam os desenhos (Fernandes, 2012)<sup>17</sup>.

Portanto, como já dito, a Fase do pré-livro, do Período Inicial, descreve a aplicação do Método Global, contando com a Fase da História ou do Conto; Fase da Decomposição da História em Sentenças; Fase das Porções de Sentido; Fase da Decomposição das Sentenças em Palavras e Fase da Decomposição das Palavras em Sílabas e Recomposição de Novas Palavras com essas Sílabas.

Esse método é dividido em cinco fases que devem ser trabalhadas uma a uma, de acordo com o amadurecimento dos alunos. Faz-se necessário tomar muito cuidado para não queimar nenhuma etapa. Cada fase deve ser vencida, para posteriormente introduzir a fase seguinte e assim sucessivamente. As fases são: Fase do Conto, Fase da Sentenciação, Fase da Porção de Sentido, Fase da Palavrão e Fase da Silabação. Após o Período Preparatório iniciava-se a aplicação do Método Global. Cada aluno possuía o seu pré-livro, mas este ficava com a professora e era entregue separadamente, fase por fase, conforme o avanço do aprendizado dos alunos. Isto para despertar maior interesse nas crianças, bem como despertar expectativas e a sensação de novidade. A primeira atividade era a entrega da capa do pré-livro, que era explorada ao máximo. Ressaltávamos o nome do pré-livro, sua autora e outros detalhes. Fazíamos então a entrega solene da capa do pré-livro, envolvendo o pessoal da diretoria e outros profissionais da escola, quando possível. O pré-livro era composto de cartazes miniaturas (Fase do Conto) e de fichas referentes às Fases da Sentenciação até a Fase da Silabação, para serem trabalhados no momento oportuno. Os alunos recebiam quatro envelopes vazios – um para cada fase e um de cada vez – onde seriam

---

<sup>17</sup> FERNANDES, N. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 6.

guardadas as fichas após a execução das atividades por eles. A entrega era feita de acordo com a etapa executada. O material da professora era o mesmo pré-livro, em tamanho maior: em forma de cartaz na Fase do Conto, ou em forma de fichas nas demais fases. Antes da apresentação do primeiro cartaz pela professora eram trabalhadas com enorme intensidade as Leituras Suplementares. Aí então era apresentado e explorado o primeiro cartaz pela professora e entregue aos alunos o correspondente cartaz em miniatura para ser anexado ao pré-livro. Várias atividades eram executadas pelas crianças a partir do momento em que já conseguiam memorizar o conteúdo, como: colorir o cartaz miniatura, cópia do cartaz, dramatização, mímica e outras atividades inspiradas na criatividade da professora. Esta técnica era aplicada na introdução dos demais cartazes (Lobato, 2012)<sup>18</sup>.

No Método Global, a gente trabalhava com fases, que são cinco fases: o conto, onde a gente contava a história dos Três Porquinhos. Depois vinha a sentenciação, por exemplo, “Era uma vez os Três Porquinhos”, uma sentença. Depois vinha à porção do sentido, para o menino entender direitinho o que ele estava escrevendo, porque não adianta ele escrever “bobamente”. E na palavrão você já chegava à palavra. Tinha a palavrão e depois a silabação, então, por exemplo, a palavra “lata”, para passar para sílaba era “la” “ta”, e aí depois trabalhava as palavras todas (Ferreira, 2012)<sup>19</sup>.

Portanto, a cartilha adotada no Grupo para aplicação do Método Global, como relatado pela diretora e pelas alfabetizadoras, foi o pré-livro “As mais belas histórias”, de Lúcia Casasanta, que, como pudemos observar, foi também a responsável pela elaboração do Programa de Língua Pátria. Dessa forma, também foi possível verificar que muitas das prescrições no Programa da Língua Pátria estão também expressas no pré-livro “As mais belas histórias”, Parte do Mestre, que, como nome indica, contém as orientações para o professor utilizar corretamente o Método Global de Contos.

Nem todas as alfabetizadoras do Grupo, como dito anteriormente, utilizaram o Método Global para alfabetizar os alunos. En-

<sup>18</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

<sup>19</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

tretanto, das alfabetizadoras entrevistadas, apenas uma, Silva, permaneceu durante todo o tempo em que trabalhou no Grupo Escolar Clárimundo Carneiro utilizando o Método Silábico. Além disso, as que trabalhavam com o Método Silábico tinham a seu cargo as salas dos alunos repetentes. A outra alfabetizadora, Fernandes, relatou que a princípio trabalhou com o Método Silábico, entretanto, após participar de cursos e jornadas pedagógicas, decidiu utilizar o Método Global, mas conta que no começo misturava os dois: “Trabalhei o método, mas daí eu misturava, um método com outro” (Fernandes, 2012)<sup>20</sup>.

Depois destas jornadas pedagógicas, nós passamos a usar o Método Global. Primeiro para nós foi uma mudança grande, mas se para nós era assim, imagine para os meninos. Como eu te falei, quando a gente começou era Caminho Suave, A, E, I, O, U, o método que veio com muitas tradições, depois veio o Método Global. Mas a gente nãocreditava que os meninos iam aprender daquela forma, nós não tínhamos uma segurança para transmitir e, depois, como os meninos, da minha turma, da Erondina, da dona Geny, eram meninos que, principalmente, não tinham ninguém em casa que pudesse ajudar, nem livros disponíveis. Mas depois que a gente pegou o método, que viu que ele podia alfabetizar, foi muito bom. Mas até que a gente teve uma segurança não foi fácil. Falo também por mim, porque eu falava: meu Deus do Céu, começar já com o todo aqui, uma frase completa. (Fernandes, 2012)<sup>21</sup>.

Outras atividades propostas na Fase do pré-livro do Programa de Língua Pátria, e também verificadas nas orientações do pré-livro “As mais belas histórias”, Parte do Mestre, também foram relatadas. Entre elas, por exemplo, as Atividades com cartões relâmpago: “a) Expor diariamente fichas relâmpagos das palavras constantes do material básico e do suplementar, que a criança já conhece; b) expor fichas com sentenças conhecidas da classe para treinar a vista a perceber grupos cada vez maiores de palavras” (Minas Gerais, 1961, p. 20).

<sup>20</sup> FERNANDES, N. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 6.

<sup>21</sup> FERNANDES, N. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 6.

Também tinha as Fichas Relâmpago, você já ouviu falar? Funcionava assim, faz de conta que aqui estava assim: Eles fugiram, fugiram, então eu falava: – Olhem aqui rapidinho, o que estava escrito? As Fichas Relâmpago a gente mostrava e escondia, mas quem estava bem atento falava: Eles fugiram. E eu respondia: isso, vocês querem ver como era isso mesmo que está escrito, olhem aqui. Eram muitas fichas, a gente trabalhava com um material imenso, muito variado mesmo (Ferreira, 2012)<sup>22</sup>.

Outra atividade era a apresentação de Fichas Relâmpago, na qual a professora, usando o seu material, mostrava a ficha de maneira rápida e os alunos liam a frase e depois escreviam no caderno. Também fazíamos ditado e outros (Lobato, 2012)<sup>23</sup>.

Entretanto, a diretora e as alfabetizadoras se referiram a uma atividade cujo registro não foi possível encontrar, com o mesmo nome, nem no Programa da Língua Pátria nem no pré-livro “As mais belas histórias”, Parte do Mestre. Trata-se das Leituras Suplementares, descritas assim pelas entrevistadas:

As leituras Suplementares contribuíam para o aprendizado e a fixação dos cartazes que compunham o pré-livro, ajudavam a enriquecer o vocabulário e aguçar a criatividade do educando e possibilitavam uma leitura contínua, dando uma visão do todo, não permitindo a fragmentação no ato de ler. As leituras Suplementares eram constituídas de cartazes confeccionados por nós, alfabetizadoras. Essas leituras auxiliavam no aprendizado de cada cartaz do pré-livro em suas cinco fases. Consistiam na elaboração de histórias baseadas no conteúdo de cada cartaz. Vou exemplificar: O conteúdo do primeiro cartaz era:

Era uma vez...

Era uma vez...

três porquinhos.

Fazíamos cartazes ilustrados assim:

Era uma vez...

Era uma vez...

três gatinhos.

---

<sup>22</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

<sup>23</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

ou

Era uma vez...

Era uma vez...

três ratinhos.

Quanto mais cartazes elaborados, melhor (Lobato, 2012)<sup>24</sup>.

A Leitura suplementar deveria ser explorada diariamente, várias vezes. Era indispensável, pois auxiliava muitíssimo no processo de aprendizagem e consistia em: Leitura e escrita de cartaz com historietas referentes a cada cartaz do pré-livro; leitura e escrita de historietas não referentes ao pré-livro, de acordo com o vocabulário da criança; interpretação e/ou leitura de gravuras com sentido completo e incompleto. O aluno inventa uma história sobre a gravura, você a escreve no quadro e os meninos a copiam, poderia ainda fazer um, ilustrar e pedir para os alunos lerem a história (Santos, 2012)<sup>25</sup>.

No pré-livro “As mais belas histórias”, Parte do Mestre foi possível encontrar algo com descrição semelhante à narrativa de Santos, mas sem a nomenclatura usada no Grupo, no item Material Suplementar.

No Programa de Língua Pátria, existe algo no item Material Suplementar, mas a descrição ali é apenas de materiais, não havendo instruções de como devem ser utilizados: “Ordens escritas em fichas de cartolina pelo professor; fichas contendo material para ser interpretado em pantomimas; gravuras para uso, à medida que se tornarem necessárias na classe” (Minas Gerais, 1961, p. 15).

O Programa de Língua Pátria explica que, mesmo depois de vencida a Fase do pré-livro, o ensino de leitura ainda não terá chegado ao fim, visto que entrará em cena a sua nova fase, ou seja, a Fase do Livro. Nessa fase as atividades principais devem “girar em torno do livro adotado e de livros suplementares da biblioteca da classe” e também “devem ser conduzidas em classe atividades várias em que apareçam, com frequência, palavras, porções de sentido e sentenças do pré-livro ou cartilha”. Os objetivos dessa fase são:

---

<sup>24</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

<sup>25</sup> SANTOS, C. V. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 14.

desenvolver o interesse em ler nos livros; manter a atitude fundamental para com a leitura; treinar os processo de ler material simples e variado; desenvolver a capacidade de ler oralmente para um grupo; treinar a capacidade de ler silenciosamente e inteligentemente; treinar a capacidade de ler em unidades maiores de pensamento (Minas Gerais, 1961, p. 23).

Sobre o treino da leitura, Ferreira narra que:

A gente pegava os livrinhos (na biblioteca do Grupo) e dava um para cada um e falava: agora vocês vão começar a ler, mas não é alto para mim não, vocês vão ler baixinho, só com os olhos, com a boca agora não pode ler. A gente ensinava todas as regras de leitura para os meninos, porque o menino não pode aprender a ler mexendo com a boca, só quando estava lendo alto “ba-ta-ta” (silabando), mas na hora em que você vai ler onde está escrito “batata”, ele lê só com os olhos. No começo eles faziam assim: “ba-ta-ta”, mas depois que já leram que é batata a primeira vez, eles deveriam ler só “batata” (sem silabar). E a gente dava tempo para eles estudarem e depois chamava: fulano, você já deu conta de ler o livrinho? Então lê para mim, vem aqui na frente (Ferreira, 2012)<sup>26</sup>.

Nós (professoras) fazíamos um vasto material, cartazes, gravuras, etc. Com esse material nós inventávamos histórias, dramatizávamos, fazímos mímica, inventávamos mil coisas para eles (alunos) fazerem (Lobato, 2012)<sup>27</sup>.

Sobre essa fase as alfabetizadoras narram que, após o término do pré-livro, exploravam outras histórias. Trabalhavam com livro de poesias, com notícias de jornal e outros textos. Um exemplo de atividades da Fase de Leitura recomendada no Programa é a da página 27, número 5, “Comentários das leituras em casa”, descrita da seguinte forma: “as leituras em casa devem ser estimuladas de todas as maneiras. O professor deve comentá-las vivamente com as crianças, exaltar o interesse de uma ou outra leitura, etc” (Minas Gerais, 1961, p. 27).

<sup>26</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

<sup>27</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

Quando a gente pedia para ler em casa e o menino trazia um pedacinho de jornal, às vezes, era contando alguma coisa como houve um baile na cidade, e eles chegavam contando: – Tia, eu li aqui (jornal) que houve um baile na cidade – e eu dizia: É mesmo, eu fiquei sabendo. Quero ver amanhã quem vai ler uma coisa interessante, é para trazer para mim. E, no dia seguinte, ferviam de coisas, mas daquelas crianças que as mães ajudavam, porque tinha muitas mães que não ajudavam (Ferreira, 2012)<sup>28</sup>.

Outra recomendação constante da diretora sobre as práticas de leitura diz respeito à forma como deveria ser feita:

Não deve dar leitura e nem fazer perguntas em coro. A professora deverá seguir todos os passos que o ensino da leitura exige. As respostas deverão ser individuais. Falará um de cada vez [...] Leitura – Observando a aula de leitura, a diretora notou respostas em coro. Isto gera indisciplina (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1963, p. 5-7).

Assim, mais uma vez se verifica que a disciplina era considerada uma condição fundamental para o aprendizado no Grupo.

## Linguagem Oral

A segunda temática tratada no Programa da Língua Pátria é *Linguagem Oral*, sobre a qual há três aspectos que devem ser considerados no desenvolvimento da linguagem na escola primária: o *evolutivo*, “que se caracteriza por depender do desenvolvimento do pensamento, não tendo a instrução nenhum efeito sobre ele”; o *instrutivo*, que “visa a formação do hábito, da forma certa, o que, por sua vez, impõe condições (maturação do espírito da criança e repetição sistemática até conseguir-se o automatismo)” e o *correlativo*, que, segundo o programa, “quando o meio da criança é bom, e sobretudo, quando se lhe dá a assistência necessária, é insignificante” (Minas Gerais, 1961, p. 45).

---

<sup>28</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

Os objetivos gerais dessa temática eram:

Desenvolver a capacidade de pensar sobre fatos que ocorrem no meio e os adquiridos nas várias disciplinas do programa; enriquecer a experiência da criança; dar-lhe desembaraço para expor ideias com clareza; desenvolver um vocabulário vívido; desenvolver a estrutura da frase para facilitar a exposição clara do pensamento; desenvolver a capacidade lógica na exposição de uma série de ideias; formar a consciência linguística para garantir à criança continuidade no desenvolvimento da linguagem depois de deixar a escola; desenvolver a capacidade de usar a linguagem como meio eficiente de participação na vida da comunidade; desenvolver a habilidade de articular e pronunciar com clareza todas as palavras de seu vocabulário; desenvolver a capacidade de apresentar oralmente conclusões de várias leituras realizadas sobre um mesmo ponto e os principais argumentos que as fundamentam (Minas Gerais, 1961, p. 46).

Segundo as especificações, na primeira série “o *aspecto evolutivo* da linguagem deve ser o mais focalizado” e “três tipos de atividades devem ser empregadas” (Minas Gerais, 1961, p. 48):

1º) Atividades que visam ao enriquecimento de experiências: excursões indicadas pelos interesses da classe; histórias narradas pelo professor; gravuras do terceiro tipo; atividades com plantas e animais como: jardinagem, viveiros, aquários etc; histórias lidas pelo professor; poesias.

Nesse primeiro grupo de atividades podemos destacar algumas práticas encontradas nos relatos das alfabetizadoras: “No decorrer da aplicação do Método Global, outras atividades eram desenvolvidas, como histórias infantis, poesias, comemoração de datas cívicas e festivas, excursões, colorir desenhos, mímicas, jornal falado, fantoches e outras” (Lobato, 2012)<sup>29</sup>.

A excursão era uma atividade realizada com os alunos, após a elaboração de um planejamento direcionado. Por exemplo, fazíamos visita às diversas dependências da escola, como biblioteca, diretoria, secretaria,

---

<sup>29</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

cantina, pátio, quadra esportiva e outros locais. O objetivo primordial dessa atividade era o de proporcionar aos alunos um conhecimento geral de seu ambiente escolar e as atribuições conferidas a cada profissional. A partir desse conhecimento adquirido, através da excursão, as crianças teriam, de forma consciente, condições de amar, respeitar e dar o real valor e importância não só à escola, mas também aos funcionários no exercício de suas funções específicas (Lobato, 2012)<sup>30</sup>.

Nós usávamos em sala livro de poesia. O livro se chamava *As mais belas poesias*. Essas poesias aqui (mostrando o livro, “o menino que vai para a escola” “mãezinha adeus, vou para a escola e volto à tardinha”). Você deve até observar aí, o professor atual deve trabalhar muito dando poesias para que os alunos se interessem por poesia porque é uma ideia que está ficando apagada atualmente. O professor deve dar muita poesia (Silva, 2011, p. 14)<sup>31</sup>.

2º) Atividades que visavam desenvolver a capacidade de pensar: atividades baseadas no desenvolvimento de um plano para quaisquer atividades da classe; dramatização de histórias; leituras de gravuras com sentido completo ou do primeiro tipo; ler gravuras; leituras de histórias mudas; gravuras de sentido incompleto; organização de pequenos projetos; realização de tabuleiro de areia; pantomimas.

Podendo ser incluídas nesse segundo grupo de atividades, destacamos outras relatadas pelas professoras, como:

A gente dramatizava, inventava uma história parecida com a do livro. Tirava o lobo e os Porquinhos e falava, por exemplo, era uma vez, era uma vez, três pintinhos. A gente inventava outro tipo de história. Fala-va para os alunos: quem quer vir aqui na frente contar uma historinha diferente? Um dizia: era uma vez, era uma vez, três gatinhos. Então eu dizia: muito bem. [...] No final do ano ficavam aqueles meninos que apresentavam teatro, cantavam, dançavam, desinibiam durante o tempo, porque a gente trabalhava realmente com eles, os meninos eram diferentes, as pessoas eram diferentes (Ferreira, 2012)<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> *Ibid.* cf. nota 1.

<sup>31</sup> SILVA, G. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 5.

<sup>32</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

Eu fiz microfone de madeira que usávamos para fazer um jornal falado. Eu dizia para os alunos: Atenção! Agora é a hora do jornal falado. Quem vai ser o repórter? Quem é que quer contar o que fez ou o que viu de diferente hoje? Nós vamos contar em rede nacional. E a gente brincava com eles assim (Lobato, 2012)<sup>33</sup>.

3º) Atividades que visavam desenvolver o treino da linguagem espontânea: Conversa sobre assuntos que interessam à criança; palestras do primeiro tipo; reprodução de histórias.

Aqui também, nesse grupo de atividades, destacamos a narrativa de Lobato:

Explorando ao máximo a gravura. Exemplos: eu perguntava: o que vocês estão vendo nesta gravura? Um dizia: – Estou vendo uma casa no campo. Outro falava: – Ah! Tem uma grama verdinha e bonita na frente. Outro dizia: – Tem uma árvore grande. – Então, nós já vimos a casa, vimos a grama, vimos a árvore, será que tem mais alguma coisa? – O sol está bonito ali. Você também pode falar assim: Atenção, vocês vão olhar bem esta gravura agora, e vão pensar aí nas suas cabecinhas uma historinha. E aí eles vão inventar sozinhos. Quem quer vir contar a sua história? (Lobato, 2012)<sup>34</sup>.

Ela descreve uma das formas como trabalhava com gravuras desenvolvendo as atividades que visam ao desenvolvimento da linguagem espontânea.

## Composição

A terceira temática explorada era a Composição, que, de acordo com o Programa da Língua Pátria, “vai habilitar a criança a apresentar por escrito o pensamento”. Assim, para o aprendizado da Composição é “essencial que o professor faça dela uma forma de expressão escrita do aluno e que procure seguir o que a natureza da

<sup>33</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

<sup>34</sup> *Ibid.* cf. nota 1.

língua impõe: treino constante impulsionado por um motivo real de comunicação". Portanto, "a criança não deve escrever sem motivo, assim como não fala a não ser pela necessidade de responder às solicitações do meio".

Conforme o Programa, como cada série do primário devia ser considerada como uma fase do desenvolvimento da composição, na primeira série o propósito é fazer a criança ser iniciada na expressão escrita. Assim, os objetivos da Composição na primeira série eram:

Formar na criança a atitude de considerar a linguagem escrita como meio de comunicação; interessá-la pelos trabalhos de composição; iniciá-la na expressão sincera de seus pensamentos; treiná-la no encadeamento lógico das ideias nos vários tipos de composição; habituá-la a apresentar composições em boa caligrafia e ortografia; habituar a criança a escrever cartas, bilhetes, de acordo com as necessidades de sua classe; ensinar o uso do ponto final, interrogação e exclamação; formar o hábito de fazer concordância entre o sujeito e o predicado nos casos mais comuns (Minas Gerais, 1961, p. 71).

Todas as alfabetizadoras entrevistadas afirmam que faziam uso constante das atividades de composição, como podemos constatar nas narrativas a seguir:

às vezes a gente punha muitos cartazes, fora do método mesmo, um cartaz bonito com uma menina de chapéu e a gente pregava lá (sala de aula) e dizia: – Era uma vez uma menina, ela tinha um lindo chapéu! Assim eles podiam aprender outro tipo de coisa também. É para estimular o menino a fazer redação. No final (do ano letivo) a gente punha umas frases bonitas, como: "Hoje o céu está lindo, lindo. Olha o céu como está azul, como a grama está verde, verde, verde...". Era composição, hoje é redaçõozinha. No final (ano letivo), você precisa ver quantos meninos faziam composição bonitinha. Eles punham lá: - Era uma vez, dois pontinhos, porque no final eles faziam as pontuações todas. Eu achava aquilo um milagre, era tão bonitinho. Tinha uns alunos que colocavam: "O olho de Lala era azul, azul", ficavam lindas! Eram curtinhas, mas tinha o começo, o meiozinho e logo o fim. Por exemplo: "Ela foi passear na fazenda,

colheu muitas flores e o dia foi lindo!”, terminou, era pequeninha, umas três ou quatro linhas (Ferreira, 2012)<sup>35</sup>.

eu mostrava uma gravura e dizia para eles: – Vamos agora fazer uma história olhando para aquela gravura. Vocês vão contar uma história sobre aquela gravura. Só que esta história tem um nome, então vamos colocar um nome na história (Lobato, 2012)<sup>36</sup>.

a professora apresentava à classe uma gravura colorida, por exemplo, uma menina, um menino e um cachorrinho, e dizia: – Que lindo! O que vocês estão vendo? Como se chama a menina? Como se chama o menino? E o cachorrinho? E assim deixava que a classe, que cada aluno interpretasse sua ideia. Ideia que a gente fala, interpretava a sua... eu pus ideia, depois você vê lá o que que deve colocar. Agora vocês vão escrever sobre essa gravura. Agora aqui a professora ajudava. A professora trabalhava com a gravura, cada um interpretava a sua ideia, a professora também ajudava, ajudava a criar, ajudava na interpretação do aluno, ajudava a classe na interpretação da gravura (Silva, 2011)<sup>37</sup>.

A composição, antigamente, era bem trabalhada. A gente fazia sentenças bonitas. A gente trabalhava aquela sentença bonita tipo “um raio de sol brilhava”, “as árvores com as folhas verdes” dava aquela imaginação com um título para eles escrever sobre aquilo. [...] Tinha com gravuras e também com a imaginação. Fazia assim, olha vocês foram passear em um lugar, então é para vocês lembrarem o que vocês viram lá, como que estava o sol, como estava a água e depois você recolhia as melhores e levava para a secretaria para fazer um mural. [...] Às vezes, das histórias que a gente contava, por exemplo, “o Bonequinho Doce”, “a Bonequinha Preta”, “Joãozinho e Maria”, a gente sempre contava história e pegava uma das gravuras que tinha, dava mais sugestão e colocava lá na frente. [...] Eu pedia para eles olhar se era dia ou se era noite; o que é que tinha ali. A gente ia conduzindo para ter dez ou doze linhas, para ele poderem fazer. E saiam muito bonitas. Nossa escola ganhou muito concurso de composição, porque tinha concursos (Fernandes, 2012)<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

<sup>36</sup> LOBATO, E. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 1.

<sup>37</sup> SILVA, G. B. Entrevista concedida em 2011, cf. nota 5.

<sup>38</sup> FERNANDES, N. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 6.

Nas atas das Reuniões Pedagógicas também encontramos recomendações a respeito do uso de Composições em sala de aula.

Composições – Não estão sendo corrigidas nem dadas diariamente em tôdas as classes. A composição deve ser dada diariamente e levada para corrigir em casa. Não pode ser corrigida em classe! Ao fazer as correções, atacar um êrro de cada vez, sempre dando um exercício para verificação. Há professôras displicentes! Não podemos prejudicar as crianças. Tudo devemos fazer para educá-las (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1963, p. 11).

Língua Pátria – a diretora falou bastante sobre composição. Esta pode ser: Prática e Criadora. A composição prática pode surgir de uma necessidade social. A criança vai escrever com um objetivo definido. Esta composição deve ser iniciada diretamente no assunto. Exemplos de composição prática: carta, bilhete, resumo, relatório, recibo, etc. A composição criadora é aquela em que a criança precisa sentir para criar. A composição criadora é a experiência pessoal, é a manifestação espontânea. Para uma boa composição é necessário boa motivação a fim de despertar a emoção da criança. As histórias inventadas, os diálogos, as dramatizações, são composições criadoras. Depois de tudo isto concluímos que não há composição só prática, nem só criadora. Esta diferença é mais para efeito de processo de ensino (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1965, p. 42 verso 43).

Composição diária. No primeiro ano a criança só dará conta de fazer as suas composições sozinhas de setembro em diante. Nessa época é necessário dar duas composições por dia em uma classe e outra em casa. Preparar bem, motivando e orientando com cuidado. Não é necessário corrigir tôdas, mas, sim ler da classe inteira e anotar os erros e dar as palavras erradas em ditado, em sentenças, com o fim da criança fixar a grafia da mesma corretamente. Quanto à correção da composição é necessário observar o conteúdo e corrigir de acordo com as técnicas enviadas pela Delegacia Regional de Ensino (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1969, p. 41 verso e 42).

Verifica-se que, além de prescritas no Programa de Língua Pátria, as Composições eram consideradas uma prática importante para

a alfabetização e continuavam mantendo essa importância nas outras séries.

A quarta temática descrita no Programa da Língua Pátria é a Gramática Funcional, porém este conteúdo era exclusivo da terceira série primária, portanto não o abordaremos (Minas Gerais, 1961, p. 105).

## Ortografia

Segundo o Programa da Língua Pátria, a ortografia era uma “matéria preponderantemente instrumental” e, sendo assim, a “lei básica de seu aprendizado” baseava-se na repetição. Contudo, a repetição só fazia sentido se certas condições fossem respeitadas, tais como: “repetição atenta; a palavra escolhida deveria pertencer rigorosamente ao vocabulário oral das crianças”, pois o sentido da palavra é fator mais poderoso de fixação dessa, isto é, de sua “formação motora”.

Ainda de acordo com o Programa, na primeira série havia duas fases do ensino de ortografia: a primeira orientada pelo método de ensino da leitura, sendo chamada *fase do método baseado na percepção visual*, pelo caráter global do ensino de leitura. E a segunda é a *fase do método baseado na natureza das palavras*, que se caracteriza pelo fato de o método de ensino se orientar pela natureza das palavras, e começa a partir do momento em que os alunos já adquiriram na leitura a condição de compor e decompor palavras (Minas Gerais, 1961, p. 106).

A *fase do método baseado na percepção visual* contempla as seguintes atividades: “treino de ortografia baseada na percepção visual; controle dos resultados; atividades de articulação de palavras” (Minas Gerais, 1961, p. 106). Podemos observar nas falas das entrevistadas relatos da aplicação desse tipo de atividade, como: “Às vezes também quando a gente estava treinando certas palavras, passava uma palavra ou uma sentença relâmpago. Então vocês vão escrever agora, só assim, uma sentença ou uma palavra, mostrava a ficha e guardava” (Fernandes, 2012)<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> FERNANDES, N. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 6.

E a fase do método baseado na natureza das palavras contempla as seguintes atividades: treinar a representação exata dos sons (natureza auditiva); atividades com palavras de natureza visual. Sobre essa fase também encontramos atividades descritas pelas professoras, como:

Você está estudando, por exemplo, palavra com dois “s” (natureza visual) você não vai pôr fixo, crucifixo que são das últimas, das últimas lições de ortografia que a gente ensina. Não é só a ortografia mais difícil, o treino ortográfico mais difícil é esse aí, tem que ser de palavras conhecidas. Treino ortográfico, palavra treinada, exemplo, xícara, xarope, você não vai pôr palavra com “ch”, você tem que pôr palavra com o mesmo som de xícara para eles não confundirem (natureza auditiva) (Silva, 2011, p. 11)<sup>40</sup>.

Os treinos ortográficos a gente fazia muito no quadro. Por exemplo: – Vamos escrever “casa”. Eles já tinham aprendido a ler casa, para escrever casa tem de dar estas voltinhas para fazer o “a” o “s”, sem tirar o lápis do papel, tem que ser tudo grudadinho, depois quando iam fazer outra palavra é que pulava o lápis, porque aí eles escreviam uma frase inteirinha com as letrinhas grudadinhas uma na outra, só quando ia mudar de palavra é que dava um espaçozinho. E assim eles iam aprendendo. O treino ortográfico, depois que a gente acabava de ensinar a escrever uma palavra, a gente dizia: – Agora vocês vão tampar com a mãozinha e vão escrever embaixo, para ver se vocês aprenderam. Eles escreviam embaixo, quase todos olhavam, porque não tinham jeito, mas aí eles já estavam aprendendo e iam fixando. Porque com o treino ortográfico eles têm que fixar para ver como é que é que se escreve, por exemplo, “criança” tem “ç” então a gente dizia: – Então vamos escrever tudo direitinho, não pode esquecer deste pedacinho aqui embaixo, é uma cobrinha. A gente usava as expressões da gente, não sei se podia, mas sei que no final eles davam conta. E o treino ortográfico, quando tinha palavras difíceis, por exemplo, as começadas por “tra”, ou “bra”, precisavam ser bem treinadas mesmo. A gente treinava e depois pedia para eles escreverem, era um treino que eles tinham que fazer bem. Se a palavra fosse mais difícil a gente mandava escrever umas duas vezes, apesar de que era errado mandar escrever muitas vezes para baixo, mas umas duas vezes é bom para fixar (Ferreira, 2012)<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> SILVA, G. B. Entrevista concedida em 2011, cf. nota 5.

<sup>41</sup> FERREIRA, C. B. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 2.

Encontramos também referência ao ensino de ortografia nas atas das reuniões pedagógicas: “Ensino de ortografia: Treinar palavras de natureza visual e auditiva. Visar com insistência c e s (inicial das palavras). Uso do m antes do p e b. C antes de e e i. Acentuação geral desde o 1º ano” (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1964, p. 26 verso).

A última temática que fazia parte do Programa de Língua Pátria analisado foi a da *Escrita*. Assim, de acordo com as orientações contidas, a finalidade principal do ensino da escrita na primeira série era a de “desenvolver a coordenação motora, estabelecer movimentos e os ritmos desses movimentos”. Para tanto, o início das aulas precisava ser com “exercícios preparatórios no quadro para facilitar o movimento amplo e assegurar o movimento do braço”. Outra recomendação era a de que era possível associar os exercícios de escrita às aulas de leitura. Os alunos deveriam no início copiar as frases e sentenças imitando o movimento da alfabetizadora (Minas Gerais, 1961, p. 122).

Sobre a temática da escrita, observamos nas narrativas das alfabetizadoras algumas questões importantes, como na de Fernandes, que afirma que até a letra de seus alunos parecia com a sua. “A letra dos meus meninos era igual minha letra, porque olhavam a minha letra, copiavam a minha letra do quadro, observavam como eu fazia a minha letra, então a letra era igualzinha a minha” (Fernandes, 2012)<sup>42</sup>.

## Considerações finais

Averiguamos que as práticas de leitura e escrita realizadas pelas alfabetizadoras no Grupo estavam de acordo com as prescrições do Programa de Língua Pátria. Essas práticas eram explicadas e cobradas pelas diretoras e isso foi confirmado tanto por meio dos relatos das alfabetizadoras, como por meio da análise dos Livros de Atas das Reuniões Pedagógicas.

Como pudemos observar, pela análise das Atas de Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, as diretoras orientavam as professoras a seguirem rigorosamente o Programa de Ensino

---

<sup>42</sup> FERNANDES, N. Entrevista concedida em 2012, cf. nota 6.

e, principalmente, todas as etapas do Método Global para alfabetizar os alunos.

O método de ensino da leitura e da escrita definido como o certo para alfabetizar as crianças no Programa de Língua Pátria era o Método Global de Contos. O livro adotado para a aplicação desse método durante todo o período estudado foi o pré-livro “As mais belas histórias”, de Lúcia Casasanta, que também era a responsável pela elaboração do Programa de Língua Pátria. E esse método foi aplicado no Grupo, seguindo-se rigorosamente todos os passos prescritos com acompanhamento constante das diretoras.

Entretanto, para os alunos repetentes ou que estudavam no turno da noite, era permitido o uso de outro tipo de material didático e de metodologia de ensino. Mas essas práticas das professoras que trabalhavam com esses alunos também eram orientadas e supervisionadas pela diretora do Grupo. E, apesar de o método sintético, que geralmente era utilizado nessas salas, ser diferente do que era definido no Programa de Língua Pátria (analítico), muitas das outras atividades prescritas no Programa eram seguidas pelas professoras dessas turmas, como o uso de ditados, treino ortográfico, realização de composições, dramatizações etc.

## Referências

- ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o Bá, Bé, Bi, Bo, Bu*. São Paulo: Scipione, 2002. (Coleção Pensamento e educação em sala de aula).
- CASASANTA, L. M. *As mais belas histórias: pré-livro*. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, 1966. (Coleção Educação Contemporânea).
- FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, H. S. (org.). *Dossiê Alfabetização e Letramento. Educação*. Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007.
- LIMA, M. C. *História de alfabetizadoras Uberländenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC – para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização em MG: adesão e resistência ao método global. In: MINAS GERAIS, Secretaria de Educação de Minas Gerais. *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*, 2000. p. 144-161.

MACIEL, F. I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MACIEL, F. I. P.; SANTOS, S. M. O Caminho Suave no cotidiano das professoras alfabetizadoras. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 305-328, 2012.

MINAS GERAIS. Decreto 8.094, de 22 de dezembro de 1927. Aprova os programas do Ensino primário [1927].

SANTOS, S. M. História de formação de alfabetizadoras – 1931 a 1961. In: GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. dos (org.). *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Programas de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Belo Horizonte: 1961.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.



## 4

# Alfabetizadoras do Grupo Escolar Bom Jesus: modos de aprender e ensinar

*Michelle Castro Lima*

Figura 1 – Foto das alfabetizadoras que atuaram no Grupo Escolar Bom Jesus. A segunda alfabetizadora da esquerda para a direita é a professora Pafume e a segunda da direita para a esquerda é a professora Mancini.



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Bom Jesus.

Este capítulo faz parte da dissertação de mestrado intitulado *História de alfabetizadoras überlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971*. Esse estudo foi uma tentativa de construir a História da Alfabetização no período de 1955 a 1971, focando as práticas vivenciadas no Grupo Escolar Bom Jesus, da cidade de Uberlândia, localizada na parte norte da região do Triângulo Mineiro, a 556 km da capital mineira.

Para a realização dessa pesquisa, utilizamos como metodologia a história oral e, como baliza teórica, a História Cultural, a qual “tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é dada a ler” (Chartier, 2002, p. 61). De acordo com Chartier, na História Cultural é importante considerar “o consumo cultural ou intelectual como uma produção, que constitui representações nunca idênticas às que o produtor, o autor, ou o artista investiram na sua obra” (Chartier, 2002, p. 61). Destarte, não existem os objetos históricos fora de suas práticas nem discursos e realidades definidas fixas em cada situação histórica. Assim, a relação do texto com o real é construída segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação escrita.

Entrevistamos cinco alfabetizadoras que atuaram no Grupo Escolar Bom Jesus, dentro do período de 1955 a 1971. A foto que inicia este capítulo apresenta algumas delas que atuaram no Grupo Escolar Bom Jesus, sendo que duas delas foram entrevistadas. Julgamos ser de caráter elucidatório conhecer quais foram as suas práticas, focalizando em suas narrativas quais foram os modos de conceber, ensinar e aprender a leitura e a escrita, como também quais as razões de suas escolhas. Assim, neste texto vamos versar sobre as alfabetizadoras, suas práticas, seus saberes e o *Programa (Ensino Primário Elementar)*<sup>1</sup> adotado na escola.

---

<sup>1</sup> Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. *Programa (Ensino Primário Elementar)*. 3. ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1961. Este livro era distribuído para todas as escolas mantidas pelo Estado de Minas Gerais.

## O contexto local: o Grupo Escolar no município de Uberlândia

Criada em 21 de maio de 1852 pela Lei nº 602, Uberlândia foi elevada à categoria de município em 31 de agosto de 1888. Desde sua fundação, a sociedade intelectual da cidade prezou pela instrução de seus cidadãos, acreditando que o futuro do município dependeria do “sucesso” das crianças e jovens daquela época. E, para tal, deveriam possuir uma ótima educação.

A criação dos primeiros grupos escolares em Minas Gerais se deu a partir de 1906, sendo o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, conhecido apenas como “Bueno Brandão”, o primeiro a ser instalado em Uberlândia. Isso se deu em 1911. De acordo com Carvalho e Carvalho (2003), o grupo deveria promover os valores da sociedade republicana da época, conforme Honório Guimarães, sendo que todos os atos privados, diretamente ou indiretamente, possuíam uma ressonância social, na medida de sua extensão, que poderia provocar consequências sobre o corpo social.

Além do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, havia ainda mais três grupos escolares mantidos pelo Estado na cidade de Uberlândia quando, em 21 de março de 1955, foi criado, sob o Decreto nº. 4.483, o Grupo Escolar Bom Jesus, o quinto grupo escolar da cidade, o que só veio a acontecer muitos anos depois da criação do primeiro. Na época, Juscelino Kubitscheck de Oliveira era o governador de Minas Gerais e Tubal Vilela da Silva o prefeito de Uberlândia.

Assim como aconteceu com os outros grupos escolares, o “Bom Jesus” foi criado em 1955, mas só foi instalado em 1º de fevereiro de 1956, já nos mandatos de José Francisco Bias Fortes como governador de Minas Gerais e Afrânio Rodrigues da Cunha como prefeito de Uberlândia.

Por determinação do Chefe do Departamento do Ensino Primário, Luiz Viana, foi instalado o Grupo Escolar Bom Jesus e nomeada para o cargo de diretora uma professora formada em Administração escolar – conforme recomendação de Viana. A professora Nilza Guimarães Cunha assumiu, portanto, a direção do grupo escolar em 1956, com vários desafios a enfrentar.

O Grupo Escolar Bom Jesus trabalhava em três turnos: manhã, tarde e noite. Nele funcionavam o Clube Agrícola, a Biblioteca, o Clu-

be de Leitura e o Clube de Saúde, o Jornal Escolar, mural manuscrito e mimeografado, alfabetização de adultos e a Caixa Escolar, registrada no “Serviço Social”.

Apesar de os grupos escolares serem, em sua maioria, grandes obras arquitetônicas, como afirma Bencostta, o Grupo Escolar bom Jesus não era um exemplo disso.

A construção de edifícios para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados, que tinham no urbano o espaço privilegiado para sua edificação, em especial, nas capitais e cidades economicamente prósperas. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (Bencostta, 2009, p. 70).

Assim, o Grupo Escolar Bom Jesus fica localizado em uma praça no centro da cidade com bastante destaque. Porém, por ter sido criado já em 1955, não possuía na época, e não possui hoje, uma arquitetura imponente como era característica dos outros grupos. No período de criação desse grupo escolar, o governo não destinou verbas suficientes para investir em construções imponentes.

Após a criação e instalação dos grupos escolares, muitos deles sofreram com a falta de verbas, com más condições físicas, falta de manutenção dos prédios, falta de recursos materiais, má formação e baixos salários do corpo docente. Para superar parte dessas dificuldades, a solução foi a criação de caixas escolares. E era através da Caixa Escolar que, no intuito de manter e suprir necessidades emergenciais da escola, o “Bom Jesus” recebia doações da sociedade überlandense.

Apesar das dificuldades financeiras, de acordo com as notas encontradas nos jornais da região, fica evidente que o “Bom Jesus” tinha uma grande participação social. Além das doações que recebia, funcionavam em suas dependências o Clube Agrícola e o Clube de Saúde. Os alunos, alfabetizadoras e direção participavam efetivamente dos desfiles de aniversário da cidade, da Independência do Brasil, Homenagem aos Radialistas, dentre outros. Encontramos diversas fotos desses desfiles.

Figura 2 – Foto dos alunos do Grupo Escolar Bom Jesus desfilando no 79º aniversário de Uberlândia.



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Bom Jesus.

Na foto acima observamos alunos do Grupo Escolar Bom Jesus no desfile do 79º aniversário da cidade, em 1967. Conforme as narrativas das alfabetizadoras entrevistadas, a escola participava ativamente e com muito empenho nos desfiles cívicos que aconteciam na cidade naquele período, sendo essas participações indicadas pelo Programa de Ensino de Minas Gerais.

Uma das alfabetizadoras entrevistadas, que trabalhou 25 anos no grupo escolar, afirmou que a escola caminhava bem e tinha sucesso no processo de ensino-aprendizagem graças à direção. “A Nilza era muito dinâmica, tinha uma grande capacidade para gerir a escola” (Pafume, 2010)<sup>2</sup>. Assim o Grupo Escolar Bom Jesus conseguiu vencer as dificuldades e proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade dentro das concepções de ensino-aprendizagem do período pesquisado.

O currículo do Grupo Escolar Bom Jesus baseava-se no “Programa de Ensino Primário de Minas Gerais”, o qual visava à formação

<sup>2</sup> PAFUME, S. Depoimento [2010]. Uberlândia - MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras uberländenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971.

integral do aluno dentro das propostas escolanovistas. E, apesar da falta de estrutura do seu prédio, a direção da escola conseguiu trabalhar bem e ainda construiu mais salas, ampliando o prédio.

Após elucidar parte da história do Grupo Escolar Bom Jesus, será possível compreender melhor como se deram as práticas das alfabetizadoras.

## Modos de saber e fazer das alfabetizadoras

O saber está interligado à prática cotidiana e às instituições de formação na trajetória de vida de cada alfabetizador em atuação, e a memória se faz pelas lembranças e pelo esquecimento. Assim, a formação docente começa bem antes do ingresso em um curso de Pedagogia. As representações sobre o papel da Educação e do alfabetizador vão se construindo na trajetória escolar e em outros espaços sociais de convivência, por isso é de suma importância identificar o que essas alfabetizadoras fazem hoje, pois

a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (Bosi, 1994, p. 46-47).

Sendo assim, os locais de formação das alfabetizadoras são parte integrante da construção social da concepção de alfabetização da criança. Desde o nascimento, elas estão, através das relações sociais, elaborando suas concepções e se formando como alfabetizadoras. E, pelas entrevistas, conseguimos identificar a influência do Método Global na formação delas.

Quatro alfabetizadoras entrevistadas fizeram o Curso Normal no Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, localizado em Uberlândia, próximo ao Grupo Escolar Bom Jesus. Apenas Mancini realizou o Curso Normal no Colégio Nossa Senhora da Conceição, em Tupaciguara.

As alfabetizadoras Pafume (2009)<sup>3</sup>, Aguiar (2010)<sup>4</sup>, Bezerra (2010)<sup>5</sup>, Zacarias (2010)<sup>6</sup> e Mancini (2010)<sup>7</sup> revelaram, em seus depoimentos, aspectos interessantes referentes à maneira como pensavam, sentiam e agiam como alfabetizadoras. Apenas uma das alfabetizadoras entrevistadas, à época da pesquisa, continuava efetivamente na educação. As outras já estavam aposentadas.

## O Método Global

Durante a década de 1920, Francisco Campos instituiu uma reforma em Minas Gerais, cuja finalidade era divulgar o método Intuitivo para alfabetização, baseado nas ideias de Dewey e Decroly. As reformas iniciadas nessa década sofreram influência Escolanovista e defendiam a expansão da escola primária a todos os segmentos da sociedade e um novo método para o processo de alfabetização. As alfabetizadoras, que sempre haviam utilizado o método de Marcha Sintética, deveriam passar a utilizar o método de Marcha Analítica, abandonando o método Silábico e adotando o Global. Com essa reforma, deveriam abolir os castigos físicos e o autoritarismo.

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o Método Analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética (Mortatti, 2006, p. 7).

<sup>3</sup> Cf PAFUME, nota 2.

<sup>4</sup> AGUIAR, M. A. Depoimento [2010]. Uberlândia - MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras überlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971.

<sup>5</sup> BEZERRA, O. A. Depoimento [2010]. Uberlândia - MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras überlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971.

<sup>6</sup> ZACARIAS, O. Depoimento [2010]. Uberlândia - MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras überlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971.

<sup>7</sup> MANCINI, S. A. Depoimento [2010]. Uberlândia - MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras überlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971.

Considerando as diferenças entre os métodos Sintético e Analítico e para levar adiante as propostas do novo método, elas tiveram que ser preparadas para utilizá-lo. Dessa forma, a criação da Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais soma-se ao interesse do governo em contribuir para a disseminação desse método. Foram trazidas duas alfabetizadoras americanas para trabalhar conjuntamente com as brasileiras e proporcionou-se, para cinco delas, um curso nos Estados Unidos para melhor compreensão das ideias de Dewey. Ao retornar, atuaram na Escola de Aperfeiçoamento, que se tornou o lugar de preparação para os alfabetizadores, de acordo com os novos ideais educacionais.

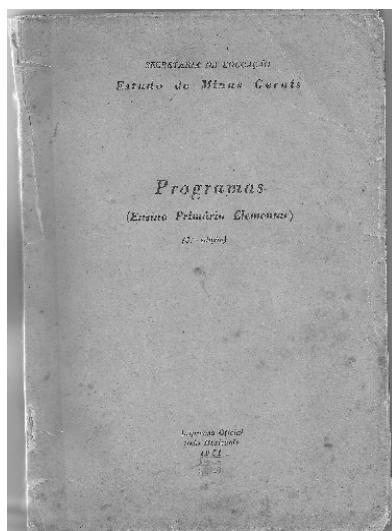
Minas Gerais é um grande estado. Possui uma área territorial de 588.383,6 km<sup>2</sup>, na qual estão localizadas diversas cidades distantes da capital, como é o caso de Uberlândia. Com tal característica territorial, era muito difícil difundir o novo método por todo o estado. A fim de superar essa dificuldade, foi implementada a *Revista de Ensino*, na qual eram divulgados vários artigos sobre a Escola Nova e o Método Global, além de outros temas que auxiliavam o governo a difundir e pôr em prática a Reforma Mineira de 1920.

Além da revista, o governo mineiro elaborou um programa de Ensino Primário que deveria servir de base em todas as escolas mineiras.

## As práticas e o Programa do Ensino Primário Elementar

Todas as alfabetizadoras entrevistadas fizeram referências a um programa de ensino guardado na sala da direção e que servia de base para seus planejamentos de aula. Trata-se de um livro distribuído pelo governo de Minas Gerais para as escolas de ensino primário. O livro chamava-se *Programa (Ensino Primário Elementar)*. Conseguí uma edição, que muito me auxiliou no desenvolvimento desta pesquisa, pois, ao mostrá-lo para minhas entrevistadas, todas identificaram o livro e disseram que ele era utilizado por todas as alfabetizadoras para a elaboração dos planos de aulas.

Figura 3 – Imagem do livro *Programa (Ensino Primário Elementar)*.



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel.

Figura 4 – Imagem do índice do livro *Programa (Ensino Primário Elementar)*.

ÍNDICE	
<i>INTRODUÇÃO</i>	9
<i>Conceito e Organização</i>	7
<b>LÍNGUA-PÁTRIA</b>	
I — Letramento	11
II — Linguagem Oral	45
III — Comunicação	70
IV — Gramática Pátria	84
V — Ortografia	105
VI — Escrita	121
VII — Bibliografia	127
<b>ARITMÉTICA E GEOMETRIA</b>	
I — Aritmética e Geometria (Anuimerações sobre o ensino)	133
I — Primeira Série (Primeiro Semestre)	137
Item (Segundo Semestre)	139
II — Segunda Série (Primeiro Semestre)	141
Item (Segundo Semestre)	143
III — Terceira Série (Primeiro Semestre)	146
Item (Segundo Semestre)	148
IV — Quarta Série (Terceiro Semestre)	152
Item (Segundo Semestre)	153
Bibliografia para o Professor	155
<b>GEOGRAFIA, HISTÓRIA DO BRASIL, MORAL E CIVISMO</b>	
I — Geografia (Pautas a monitorizar no ensino da Geografia)	159
II — Segunda Série (Geografia Local)	165
II — Terceira Série (Geografia Regional)	170
III — Quarta Série (Geografia Universal)	171
Bibliografia (Item em Alman)	172
Bibliografia (Item do Professor)	173
<b>HISTÓRIA DO BRASIL</b>	
I — Segunda Série	174
II — Terceira Série	175
III — Quarta Série	176

Fonte: Arquivo pessoal da Professora Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel.

O Programa de Ensino teve muita utilidade, pois identifiquei em suas propostas falas das alfabetizadoras entrevistadas. Algumas contaram como eram as suas aulas e disseram também que no início do ano era necessário preparar a criança para aprender a ler e escrever, e que esse preparo era encontrado nas primeiras páginas do livro *Programa (Ensino Primário Elementar)*.

O *Programa* é composto de 305 páginas divididas em Introdução; Língua Pátria; Aritmética e Geometria; Geografia; História do Brasil; Moral e Civismo; Ciências Naturais; Higiene e Puericultura; Desenho e Trabalhos Manuais; Música Escolar e Educação Física.

Cada temática era trabalhada de acordo com as séries. As disciplinas de Geografia e História do Brasil não eram trabalhadas na primeira série, pois nessa priorizava-se a alfabetização. Por outro lado, na primeira parte de Língua Pátria, no início da seção dedicada à primeira série, há uma parte chamada de período preparatório, que deve preparar a criança para aprender a ler e a revelar-se em todos os as-

pectos (físico, moral, intelectual e social) para facilitar a classificação e o agrupamento.

Esse programa de ensino esclarece a grande utilização de cartilhas do Método Global no Grupo Escolar Bom Jesus, pois a parte sobre Língua Pátria, que englobava leitura, linguagem oral, composição, gramática, ortografia e escrita, foi elaborada por Lúcia Monteiro Casasanta, a mesma autora que adotou o Método Global no pré-livro “As mais belas histórias”.

O *Programa* distribuído pelo Estado esclarece as falas das alfabetizadoras entrevistadas:

Quando comecei a lecionar, recebi o plano de desenvolvimento do ano todo, que seria o meu plano de aula, com todas as atividades que eu iria trabalhar com os alunos. Então eu fazia uma reunião com os pais e passava tudo para eles. Havia, inclusive, várias atividades como passeios e brincadeiras, mas sempre sujeitos a alterações, conforme surgissem as dificuldades (Bezerra, 2010)<sup>8</sup>.

O plano de desenvolvimento se resume ao Programa de Ensino distribuído pelo estado que, por sua vez, traz algumas atividades a serem desenvolvidas com os alunos, no período preparatório, como aulas-passeio, excursões a lugares de maior interesse, dentre outras. Assim, podemos inferir que a alfabetizadora Bezerra (2010)<sup>9</sup> nos relatou exatamente o que estava determinado no *Programa (Ensino Primário Elementar)*.

A primeira parte do livro, que trata sobre a Língua Pátria, apresenta no item I, Leitura, algumas questões a serem observadas pelas alfabetizadoras. Esse item explica a divisão do programa em períodos, os quais “correspondem às fases de aprendizagem da leitura” (Minas Gerais, 1961, p. 11). E ainda esclarece sobre a necessidade de o alfabetizador acompanhar o desenvolvimento do aluno, percebendo suas peculiaridades e, quando possível, avançando o conteúdo. Mas quando houvesse um aluno que não havia compreendido o conteúdo ensinado, era necessário retomá-lo e trabalhá-lo com mais atividades. Porém, segundo as entrevistadas, quando a criança não conseguia acompanhar o processo pelo Método Global, elas utilizavam o método Silábico.

---

<sup>8</sup> BEZERRA, 2010, cf. nota 5.

<sup>9</sup> *Ibid.* cf. nota 5.

Esse livro de programas foi muito utilizado e tão apreciado por elas que uma chega a ficar emocionada ao ver um exemplar do livro e outra, ao ser questionada se conhecia o livro, diz: “Sim, como poderia esquecer? Nós utilizávamos para planejar nossas aulas. Com esse material, mesmo uma alfabetizadora que nunca entrou em sala de aula conseguia dar uma boa aula” (Aguiar, 2010)<sup>10</sup>.

Dessa forma, ficou evidenciado, nas entrevistas, que as cinco alfabetizadoras utilizaram o *Programa* distribuído pelo governo mineiro. Além disso, todas afirmaram que as outras alfabetizadoras da escola também utilizaram esse programa, sendo ele a base para todas as aulas da primeira à quarta série do Ensino primário.

No *Programa*, além da parte dedicada à Língua Pátria, há algumas indicações que foram seguidas à risca pelo Grupo Escolar Bom Jesus, conforme as entrevistadas apontam, como, por exemplo, a parte dedicada a Moral e Civismo. Segundo o *Programa*,

a Educação Cívica, como a Educação Moral, visa ajustar o indivíduo aos ideais nacionais. Daí o dizer-se que a Educação Cívica não prescinde da Educação Moral, visto que esta é a base em que aquela se firma. Educação Moral e Educação Cívica processam-se, pois, conjuntamente (Minas Gerais, 1961, p. 180).

Assim, como é relatado no *Programa*, todo plano de escola primária deve conter atividades como comemoração de datas nacionais e locais, hora cívica, jogos esportivos, clube da leitura, clube agrícola, biblioteca, jornal, excursões e hora de histórias. E, no Grupo Escolar Bom Jesus, essas instruções foram seguidas. Segundo Aguiar (2010), “Valorizavam-se muito as histórias infantis, as poesias e os momentos cívicos”.

A escola primava muito pela parte cívica. Aprendíamos o Hino Nacional, tínhamos que saber cantar direitinho, o hino da cidade, que é o Hino de Uberlândia, o Hino à Bandeira e até o Hino do Soldado. Aprendíamos na escola, sabíamos cantar tudo. O amor que temos à pátria parece que é maior quando a gente aprende e canta ali todo dia;

---

<sup>10</sup> AGUIAR, cf. nota 4.

não era todo dia; parece que era uma vez por semana, mas isso era muito bom para nós, em todos os aspectos (Pafume, 2010)<sup>11</sup>.

Durante as entrevistas, identificamos algumas similitudes em suas práticas. Porém, algumas relataram atividades e práticas em sala de aula que não eram comuns a todas as alfabetizadoras entrevistadas. Dentro as práticas comuns está a questão da higiene dos alunos, já que todas falam sobre a importância de os alunos irem para a escola limpos e bem vestidos. Algumas contam que, quando o aluno chegava à escola sujo ou sem uniforme, elas mesmas tratavam de adequá-lo.

Pode ver que os meninos estavam todos limpinhos, porque a gente prezava muito isto na escola. Se o menino fosse sujo a gente dava banho, tinha roupa na escola. Eu mesma costurei muito uniforme para os meninos pobres da escola. A gente dava o banho e colocava o uniforme e dizia “pode ficar com este uniforme, mas não vem mais sujo para escola” (Pafume, 2010)<sup>12</sup>.

Assim, tanto atuavam na parte pedagógica como também cuidavam da higiene pessoal dos alunos. No livro *Programa* vinha especificado como a higiene deveria ser trabalhada nas salas da primeira série. “Nesta série, o alfabetizador promoverá com os alunos atividades que lhes permitam compreender as vantagens do asseio corporal e da higiene em geral, visando à formação de hábitos” (Minas Gerais, 1961, p. 229). Essa instrução foi seguida por todas as alfabetizadoras entrevistadas.

Duas delas falaram sobre a utilização de músicas na sala de aula, sendo importante relatarmos que o *Programa (Ensino Primário Elementar)* orientava sobre a utilização do canto na escola. Sobre o ensino da música afirmava:

Este ensino compete ao alfabetizador da classe no curso primário, o qual associa o canto com as demais disciplinas curriculares, enquanto promove também ambiente musical elevado para formar o gosto estético de seus alunos (Minas Gerais, 1961, p. 269).

<sup>11</sup> PAFUME, 2010, cf. nota 2.

<sup>12</sup> *Ibid.* cf. nota 2.

Aguiar e Zacarias relatam o quanto gostavam de utilizar o canto e que sempre o utilizaram no processo de ensino-aprendizagem.

Diariamente usava o canto em sala de aula. Reservava o final da aula para essa atividade. Os alunos iam à frente da sala para cantar ou recitar um poema. Na época, recitar era muito chique. Como toda criança gosta de ser chique, todos participavam com prazer. Um recurso também muito usado era a turma cantar enquanto trocavam de caderno preparando-se para o novo conteúdo a ser trabalhado (Aguiar, 2010)<sup>13</sup>.

Com relação à utilização da cartilha, o assunto não era unânime entre as entrevistadas. Nem todas faziam uso dela. Para Pafume (2010)<sup>14</sup>, a cartilha era um material de apoio.

Eu nunca liguei muito para cartilha não. Acho que a cartilha não é o principal, mas sim o conhecimento do alfabetizador, porque podemos dar aula sem cartilha. A cartilha é uma ajuda para a criança para ela ter uma referência em casa, para recordar aquilo que aprendeu em sala de aula, mas eu acho que não tem necessidade em uma sala de aula porque você pode passar um texto no quadro, você pode chamar a criança e trabalhar com elas. Aquelas que têm mais dificuldades, trabalhar as dificuldades. Então a cartilha é mais para o aluno do que para o alfabetizador (Pafume, 2010)<sup>15</sup>.

Apesar de lembrar-se de todas as cartilhas que utilizou, Aguiar (2010)<sup>16</sup> nos relata que a utilização delas depende muito da atitude do alfabetizador, pois qualquer um pode pegar uma cartilha e transformá-la em um bom material didático. Já Bezerra (2010)<sup>17</sup>, Mancini (2010)<sup>18</sup> e Zacarias (2010)<sup>19</sup>, que trabalhavam com cartilhas, utilizavam todo o seu material de apoio e seguiam as atividades orientadas pelo *Programa*, desde que o aluno conseguisse acompanhar o processo de ensino da leitura e escrita através do Método Global.

<sup>13</sup> Cf. AGUIAR, 2010, nota 4.

<sup>14</sup> PAFUME, 2010, cf. nota 2.

<sup>15</sup> *Ibid.* cf. nota 2.

<sup>16</sup> Cf. AGUIAR, 2010, nota 4.

<sup>17</sup> Cf. BEZERRA, 2010, nota 5.

<sup>18</sup> Cf. MANCINI, 2010, nota 7.

<sup>19</sup> Cf. ZACARIAS, 2010, nota 6.

Apesar de Pafume (2010)<sup>20</sup> afirmar não utilizar a cartilha como único material em sala de aula, identificamos em suas narrativas e nas das suas colegas os métodos e processos de ensino-aprendizagem típicos das cartilhas.

Segundo Mancini (2010)<sup>21</sup>, todas as alfabetizadoras utilizavam os dois métodos de alfabetização: Alfabetico e Global. Para ela o aluno precisava reconhecer as letras e sílabas para depois começar a ler. Então ela trabalhava com o método Silábico no início do ano para que a criança compreendesse as sílabas e, como acreditava que as crianças alfabetizadas por esse método tinham dificuldades para ler fluentemente, utilizava o Método Global para trabalhar a leitura. Assim, podemos inferir que ela utilizava o método Silábico para ensinar a escrever e o Método Global para ensinar a ler.

Mancini (2010)<sup>22</sup> apoia com muita ênfase a utilização das cartilhas e a mistura dos métodos Silábico e Global. Segundo ela, os alunos assim alfabetizados não têm problemas com erros de ortografia e muito menos dificuldades para ler ou produzir textos.

O *Programa de Ensino* norteou os planejamentos de aula das alfabetizadoras. Nesse período (1955 a 1971), as cartilhas utilizadas nas escolas mantidas pelo governo estadual eram escolhidas por ele ou pela direção da escola. As alfabetizadoras não opinavam. “Era a diretora quem escolhia as cartilhas a serem utilizadas” (Zacarias, 2010)<sup>23</sup>. Assim, podemos entender por que, na maior parte do período pesquisado, elas utilizaram cartilhas do Método Global, duas afirmam que não gostavam do manual das cartilhas. “As cartilhas tinham o manual do alfabetizador, mas não era muito bom” (Pafume, 2010)<sup>24</sup>.

## Considerações finais

Identificamos algumas questões relevantes das práticas das al-

<sup>20</sup> Cf. PAFUME, 2010, nota 2.

<sup>21</sup> Cf. MANCINI, 2010, nota 7.

<sup>22</sup> Ibid., cf. nota 7.

<sup>23</sup> Cf. ZACARIAS, 2010, nota 6.

<sup>24</sup> Cf. PAFUME, 2010, nota 2.

fabetizadoras e, para entendermos tais práticas, a história do Grupo Escolar Bom Jesus foi importante na medida em que explicita os ideais representados naquele Grupo, baseados no lema “ordem e progresso”, os quais corporificaram os símbolos e valores da pedagogia moral e cívica. Apesar de a criação do Grupo Escolar Bom Jesus ter acontecido apenas em 1955, ele ainda reproduzia as propostas dos primeiros grupos escolares: educar no sentido de civilizar, moralizar e higienizar os seus alunos. A escola representava com afinco os ideais da República Brasileira.

Entender a história político-educacional no Brasil durante os anos de 1955 a 1971 auxiliou na análise das práticas das alfabetizadoras, pois tais práticas não são isoladas e externas à sociedade, mas sim representações de cada uma delas sobre a sua realidade dentro da sociedade.

Assim, escolhemos o ano de 1971 para encerrar este estudo, pois marca uma nova política educacional.

Durante o período em estudo identificamos algumas políticas de produção do livro didático, porém não havia programas de distribuição desse material. O governo não distribuía cartilhas nos Grupos Escolares e, apesar de o Decreto-Lei nº 8.460 de 1945 determinar que a escolha do livro didático deveria ser função do professor, isso não acontecia no Grupo Escolar Bom Jesus. Segundo Aguiar, Bezerra, Zacarias e Mancini, os livros didáticos eram escolhidos pela direção da escola.

De acordo com os documentos encontrados e com as leis vigentes no período em estudo, a primeira dedução que fizemos foi a de que, no período de 1955 a 1971, dentro do Grupo Escolar Bom Jesus, o processo de alfabetização infantil seguia os moldes ditados pelo Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais.

A partir da formação dessas alfabetizadoras, poderíamos pensar que todas trabalharam o Método Global, já que ele foi difundido com ênfase durante o período em que as elas cursaram o Normal. Porém, ao analisarmos suas práticas, a partir das entrevistas realizadas, identificamos que se pregava a utilização do Método Global, mas poucas realmente conseguiam alfabetizar com ele.

Todos os indícios encontrados nos levavam a acreditar que o Método Global teria sido utilizado em sua totalidade no Grupo Escolar

Bom Jesus, por todas as alfabetizadoras, porém nas suas narrativas identificamos que, na prática, elas utilizavam o método silábico ou alfabetico. Assim, as entrevistadas afirmaram que alfabetizavam com os pré-livros (cartilhas do Método Global), porém todas admitiram que, quando o aluno não conseguia aprender pelo Método Global, elas trabalhavam com o método silábico ou alfabetico.

Além disso, duas alfabetizadoras disseram que, antes de começar a trabalhar com o pré-livro, sempre faziam uma preparação do alfabetizando. Essa preparação consistia em ensinar para os alunos as vogais, consoantes e as sílabas. Dessa forma, quando iniciavam o pré-livro, a criança já reconhecia as sílabas e conseguiriam aprender a ler fluentemente.

As outras alfabetizadoras narraram também sobre o período preparatório, e exemplificaram o que faziam nessa etapa da alfabetização:

Eu tenho um caderno aí que era do período preparatório que eu achava muito bom. Nas escolas, numa época, primeiro a gente dava o período preparatório que era como se fosse... deveria ser usado hoje no pré, e agora já tem o primeiro ano introdutório. Eu guardei com muito carinho porque a gente tinha um programa do Estado. Eu tenho um caderninho se você quiser, eu te mostro. Olhe: correspondência - fazer correspondência de um desenho ao outro, traçar por cima do pontilhado, vários tipos dessas atividades, até mesmo com gravuras, ou a gente fazia a mão, a gente fazia um joguinho para cada aluno (Pafume, 2010)<sup>25</sup>.

Apesar de relatar que seguiam a sequência do Programa de Ensino, as atividades descritas por elas são características do método sintético. Apenas Bezerra e Mancini narraram explicitamente a preparação com o método sintético para depois trabalhar com o analítico.

O Grupo Escolar Bom Jesus foi considerado uma das melhores escolas de Uberlândia, durante um longo período. Localizado no centro da cidade, sempre foi frequentado por alunos de famílias abastadas do município, porém, em pequeno número, teve também no seu corpo discente algumas crianças de baixa renda.

A senhora Nilza Guimarães esteve à frente da direção do Grupo Escolar durante todo o período pesquisado e, com pulso firme, dirigiu

---

<sup>25</sup> Cf. PAFUME, 2010, nota 2.

a escola nos moldes do Programa de Ensino de Minas Gerais, sempre trabalhando e enaltecendo as questões cívicas e a higiene.

Assim, podemos elucidar que o grupo escolar seguiu as orientações do governo mineiro, porém, dentro da sala de aula, cada alfabetizadora deu o seu significado ao programa, sempre tendo algumas questões comuns a toda a escola. Como, por exemplo, o ensino de Ciências, o estímulo à leitura e à higiene dos alunos. Como afirma Mancini:

Tínhamos que tirar os piolhos. Lá nós dávamos banho, tirávamos os piolhos, passávamos remédio na cabecinha, fazíamos tudo. Éramos mãe na parte de higiene. Mas como a escola era central, tinha muitos alunos filhos de famílias abastadas, mas tinha os pobres também (Mancini, 2010)<sup>26</sup>.

Destarte, ao se tratar das questões metodológicas da alfabetização, identificamos que os documentos são diferentes das práticas. As alfabetizadoras sempre afirmavam o que o Programa de Ensino determinava, mas, quando relataram como eram suas aulas, constatamos que o método utilizado para alfabetizar os alunos foi o tradicional, silábico ou alfabetético.

Por isso, por todo o período deste estudo sempre utilizaram duas cartilhas: uma do Método Global e outra do método silábico ou alfabetético. A cartilha Caminho Suave, que consideramos do método sintético, esteve presente por todo o período em estudo, sendo utilizada para alfabetizar aqueles alunos que não conseguiam acompanhar o Método Global. Segundo as entrevistadas, para trabalhar o Método Global, o aluno tinha que ser dedicado, caso contrário ele não conseguia aprender. Se isso acontecesse, elas recorriam ao método Silábico.

Então muita gente trabalhava com o Método Global, mas outras com o método silábico ou o método alfabetético, quase ninguém trabalhava com o método alfabetético, mas eu tive colega que trabalhou. Então ficava assim, à escolha do alfabetizador, e a diretora acompanhava com a vice-diretora para ver se estava dando resultado. Se não desse, pedia

---

<sup>26</sup> Cf. MANCINI, 2010, nota 7.

para mudar, mas se desse resultado, ela deixava, porque, dependendo da pessoa, ela se adapta mais àquele processo (Pafume, 2010)<sup>27</sup>.

Na minha época, as cartilhas que utilizei funcionavam muito bem, porque eu fui preparada para trabalhar com o método. Porque eu trabalhei muito pouco com o Global. Cheguei a trabalhar por um ano. Porque se a criança tiver um início como tem hoje, aquelas que vêm do prezinho, assim não teremos dificuldade para trabalhar com o Método Global. Agora, as crianças que nós recebíamos naquele momento não sabiam nada, por isso o método silábico era o melhor (Mancini, 2010)<sup>28</sup>.

Podemos inferir que, ao longo desses 16 anos pesquisados, o Método Global, na forma idealizada por Lúcia Casasanta e pelo Programa de Ensino Primário Elementar, não foi trabalhado nesse Grupo Escolar, pois ele sempre foi acompanhado do período preparatório, no qual as alfabetizadoras ensinavam as sílabas para que, ao entrar no pré-livro, as crianças não ficassem com maiores dificuldades de acompanhamento em sala de aula. Dessa forma, o pré-livro funcionava como o livro de leitura, no qual a criança iria treinar e melhorar a sua leitura, interpretação e vocabulário.

Na concepção das alfabetizadoras, no período de alfabetização todos os alunos deveriam ler com fluência, sem soletrar as palavras e ainda escrever corretamente. Dessa forma, a criança que terminava a primeira série do ensino primário deveria escrever e ler corretamente. Assim, era cobrado de todos os alfabetizandos a grafia correta. E sempre com a supervisão da diretora ou da vice-diretora. Tomava-se a leitura, pois, se o aluno não lesse bem nem escrevesse, não poderia passar para a segunda série do ensino primário.

Os resultados desse estudo mostram que as alfabetizadoras do Grupo Escolar Bom Jesus se dedicaram ao processo de alfabetização, empenharam-se em ensinar a ler, escrever e valorizar os procedimentos básicos de higiene pessoal, bem como se empenharam para que seus alunos adquirissem valores morais e cívicos. Este estudo alargou nossos conhecimentos sobre a história da alfabetização.

---

<sup>27</sup> Cf. PAFUME, 2010, nota 2.

<sup>28</sup> Cf. MANCINI, 2010, nota 7.

## Referências

- BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*: v. III - século XX. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: Lembrança de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- CARVALHO, L. B. O. B. de ; CARVALHO, C. H. As singularidades do grupo escolar Júlio Bueno Brandão no processo de construção da modernidade (Uberabina-MG, 1915-1929). *Cadernos de História da Educação*, n. 2, jan/dez, 2003.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LIMA, M. C. *História de alfabetizadoras überlandenses*: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa (Ensino Primário Elementar)*. 3. ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1961.
- MORTATTI, M. R. L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: *Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate*. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextal-fbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextal-fbbr.pdf). Acesso em: 10 mai. 2022.



# 5

## Histórias de alfabetizadoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão (1930-1950)

*Rosa Maria de Sousa Martins*

Figura 1 – Professoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão – 1941. No plano superior, da esquerda para a direita estão as professoras: Celina Guimarães, Inaudi Serralha, Divina, Carmelita Cupertino, Edith da Costa Pereira (uma das professoras entrevistadas), Nilda Ribeiro e Primavera Mota. No plano inferior estão as professoras: Graciema, Gracinda da Mota Bedê, Olga Pacheco (vice-diretora na época), Judith Moreira (Diretora na época), Lúcia Matos, Luiza Machado e Ruilina Pacheco.



Fonte: Arquivo Público Municipal - Uberlândia/MG.

O período pesquisado, 1930 a 1950, foi marcado por profundas transformações em todos os setores da vida nacional, inclusive no educacional. As transformações iniciaram-se na década de 1920, quando a sociedade sofreu alguns impactos com tendências a provocar alterações de base, mediante a movimentação nos setores político, econômico e social e a mobilização de correntes de ideias e de movimentos políticos e sociais que se caracterizavam pela retomada na defesa dos princípios liberais que, de acordo com Nagle (2001), se compunham basicamente pela intenção de alterar o *status quo*: representação e justiça, para recompor o poder. Foi um momento em que o Brasil estava passando de um sistema agro comercial para um sistema urbano industrial e se configurando, a partir de uma sociedade composta de diferentes grupos sociais. O período de 1930-1937 foi marcado por uma grande efervescência ideológica, com vários projetos se apresentando e com propostas de novas políticas educacionais para o país. Entre essas propostas apareceu, de forma hegemônica, a dos liberais que publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Os liberais, os católicos, os integralistas, os governistas e os aliancistas compunham o debate político e educacional dos anos de 1930.

O propósito de todos era o de construir um novo Brasil e para isso precisavam contar com a ajuda principalmente das professoras primárias, o que pode ser confirmado no discurso do Presidente da República, Getúlio Vargas, em 1937, na solenidade comemorativa do 1º Centenário da fundação do Colégio Pedro II, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro:

Falando aos mestres, numa hora como esta, de comunhão patriótica, falo aos responsáveis pela saúde espiritual da nossa mocidade. A palavra do professor não transmite apenas conhecimentos e noções do mundo exterior. Atua igualmente pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens o impulso heroico e a chama dos entusiasmos criadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico, infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil (Vargas, 1937, p. 11-12).

O período de 1937 a 1945 foi fortemente marcado por um regime autoritário, sem congresso, sem eleições e sem partidos legais. Cada vez mais o Estado se configurava como um Estado forte, mesmo que ainda dependente para atender os interesses do capitalismo (Ghiraldelli Júnior, 2001). Isto nos deu uma ideia de que foi um governo exercido pela força, pois não havia uma base social e econômica sólida: “Um governo que não tem base em uma classe social econômica, que domine os meios de produção, só pode governar pela força, [...] 1937 foi um período de transição no processo histórico em que, derrubada a aristocracia rural do café, não havia ainda uma classe ou grupo de classe suficientemente forte para substituí-la” (Basbaum, 1976, p. 151).

Ainda que a imagem revelada pela fotografia possa nos informar pouco sobre o contexto histórico, pode nos indicar fragmentos históricos acerca de nosso estudo e de nossos sujeitos. De acordo com Edwards (1996, p. 16), a fotografia “contém e restringe dentro de suas próprias fronteiras, excluindo tudo o mais [...] [possui a] capacidade de descontextualizar e de se apropriar do tempo e espaço e daqueles que existem dentro dele, [tornando o] invisível visível, o despercebido percebido.” A fotografia das professoras primárias, na década de 1940, feita no pátio do grupo escolar Júlio Bueno Brandão, que foi o primeiro grupo escolar criado pelo Decreto de 20 de julho de 1911 e instalado em 1º de fevereiro de 1915, para atender a proposta de disseminar os ideais republicanos em Uberlândia (Gatti Junior; Carvalho, 1998, p. 10), nos mostra alguns aspectos importantes, referentes à disposição, à postura, ao traje e à fisionomia das professoras. Elementos importantes que a imagem propõe transmitir, revelando formalidade, uniformidade, racionalidade, ordem, disciplina, seriedade e moralidade, mensagens vinculadas aos princípios e valores defendidos pelos republicanos. A tarefa da professora era instruir, no sentido de desenvolver e prover de conhecimentos a mente da criança e educar no sentido de aprimorar o caráter, a disciplina e as qualidades morais. Além de dirigir os seus pensamentos, os seus sentimentos e a sua conduta, a professora deveria dominar os conhecimentos e possuir uma sólida formação moral e cívica, sendo capaz de formar o espírito da crian-

ça para cultivar os pensamentos e os sentimentos republicanos. Como expressou a professora Carrijo (2008)<sup>1</sup>, “O professor deve dar exemplo, no modo de vestir, de sentar, deve ter boa convivência e ensinar as crianças a crescerem como cidadãos para cumprirem as leis, amarem a Pátria e a Deus”.

Isso pode evidenciar que as professoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, ao longo de suas vidas, foram se constituindo como pessoas e como professoras, à medida que cada uma, em seus processos de formação com suas experiências de vida pessoal, familiar e profissional, foi tomando para si os princípios e os valores que produziram um modo de ser e de estar no mundo, ou melhor, um modo de pensar, sentir e agir como pessoas e como professoras republicanas. Como declarou Dominicé:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. [...] a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu em situações concretas do seu próprio percurso educativo (Dominicé, 1990, p. 167).

Nessa perspectiva, as professoras Freitas (2008)<sup>2</sup>, Carrijo (2008)<sup>3</sup>, Antonialli (2008)<sup>4</sup> e Pereira(2008)<sup>5</sup> revelaram, a partir de seus depoimentos, aspectos interessantes referentes à maneira como pensaram, sentiram e agiram como professoras republicanas.

A professora Freitas assumiu a arte de instruir e educar como uma expressão singular, única.

---

<sup>1</sup> CARRIJO, I. *Ivete Carrijo*: depoimento [set. 2008]. Uberlândia - MG, 2008. Entrevista concedida a Rosa Maria de Sousa Martins.

<sup>2</sup> FREITAS, F. S. de. *Florespina Soares de Freitas*: depoimento [set. 2008]. Uberlândia – MG, 2008. Entrevista concedida a Rosa Maria de Sousa Martins.

<sup>3</sup> CARRIJO, cf. nota 1.

<sup>4</sup> ANTONIALLI, L. P. *Laurita Pacheco Antonialli*: depoimento [out. 2008]. Uberlândia – MG, 2008. Entrevista concedida a Rosa Maria de Sousa Martins.

<sup>5</sup> PEREIRA, E. C. *Edith Costa Pereira*: depoimento [set. 2008]. Uberlândia - MG, 2008. Entrevista concedida a Rosa Maria de Sousa Martins.

## Professora Freitas: instruir e educar, uma expressão incondicional

Figura 2 – A professora Freitas - 1940.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Ser um bom professor é antes de tudo ter uma formação para trabalhar com alunos dentro de uma escola e numa sociedade em si. Ser professor era ter conhecimentos do que ele ia ensinar, era ser um conhecedor da pedagogia (Freitas, 2008)<sup>6</sup>.

Em 2 de setembro de 2008, realizamos a nossa primeira entrevista com a professora Freitas, em sua residência em Uberlândia. Ela nasceu em 16 de abril de 1921 em Ituiutaba, é solteira, estava aposentada e tinha 87 anos. Em seu depoimento contou-nos que a sua mãe teve 18 filhos e alguns morreram menores. Na época moravam na fazenda. Segundo a professora, seu pai era fazendeiro “forte”. Atuou na Guer-

<sup>6</sup> FREITAS, cf. nota 2.

ra do Paraguai e recebeu de D. Pedro II a carta desse fato histórico. Foi Coronel da Guarda Nacional, o Cel. José Soares, em Ituiutaba. Em 1942, após a morte de seu pai, mudou-se para Uberlândia, e à época da entrevista, como parentes, só tinha sobrinhos. Freitas relatou que desde criança sonhava ser professora.

Estudou o curso primário em 1930 no Grupo Escolar em Ituiutaba. Foi aluna interna na Escola Normal Professor José Inácio de Sousa e, por volta de 1937, concluiu o curso Normal. Destacou que os professores do curso normal eram muito exigentes e rigorosos. Recomendavam ter muita paciência com as crianças, respeitá-las, não dar castigos e utilizar-se do lúdico para não afastar as crianças da escola.

Depois que concluiu o curso Normal, foi professora primária em Frutal de 1938 a 1941. Quando veio para Uberlândia, em 1942, substituiu uma professora na Escola Normal por quatro meses e no mesmo período foi nomeada para trabalhar como professora primária no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. De acordo com Freitas (2008), para fazer o plano de aula devia seguir um programa e recebia as normas e as orientações em reuniões realizadas na escola, conforme o regulamento de ensino em vigor (Minas Gerais, 1927), dirigidas pela diretora, pela professora técnica de ensino ou pelo inspetor técnico regional.

Relatou também que gostava muito de trabalhar no Grupo Escolar, porque o ambiente era excelente. Tinha um ótimo relacionamento com as colegas e com os alunos. Comentou que nunca faltava e era muito pontual, características requeridas para uma professora republicana.

Notamos que valorizava muito a origem familiar e a disciplina dos seus alunos, ao se manifestar sobre a boa criação e os bons hábitos deles. “[...] Muitos alunos eram das principais famílias de Uberlândia. Eles tinham uma boa criação. Eles tinham bons hábitos, formados em família, tinham muito respeito e eram obedientes. Eles sabiam esperar, não eram agitados” (Freitas, 2008)<sup>7</sup>.

Quando questionada sobre as atividades cívicas desenvolvidas na escola, demonstrou um forte sentimento de civismo e patriotismo:

---

<sup>7</sup> FREITAS, cf. nota 2.

O civismo é um sentimento de brasiliade, é lutar para que a sua Pátria seja de seus filhos. O civismo representa o patriotismo, é como se guardássemos a Pátria no coração, é amar verdadeiramente a Pátria, produzindo, fazendo e realizando. (Freitas, 2008)<sup>8</sup>.

Em seu depoimento, Freitas deixou explícita a importância de ser professora. Revelou a imagem que tinha de si, como se sentia exercendo o magistério e a influência do ambiente familiar na sua formação.

Como professora, eu era importante. Eu achava bom ser professora, achava que era uma professora muito digna. Elevava-me muito, me deu muita formação, alegria e vontade de querer ser mais. [...] Eu tinha ambiente em casa, meus irmãos eram todos formados (Freitas, 2008)<sup>9</sup>.

Segundo a sua narrativa, não teve problemas em relação à disciplina em sala de aula, porque passava muitas tarefas e conversava muito com as crianças sobre as atividades. Para ela, a disciplina estava relacionada ao respeito, aos bons hábitos, à participação das crianças na sala de aula, quando não havia reações contrárias e quando sabiam esperar. O seu conceito de disciplina coincidia com o conceito defendido pela pedagogia da Escola Nova e que foi transmitido pelo Inspetor Técnico Regional, Sr. Duntalmo Praseres, em suas orientações na Ata de reunião de 18 de setembro de 1943, realizada no grupo escolar (figura 3).

Em relação ao seu conceito de formação moral, a professora afirmou: “A moral é um sentimento construtivo, que eleva e edifica a pessoa. Ela dá confiança e muita segurança, não destrói e satisfaz a mente. Pode ser demonstrada através da obediência, das atitudes, no relacionamento e na conduta” (Freitas, 2008)<sup>10</sup>.

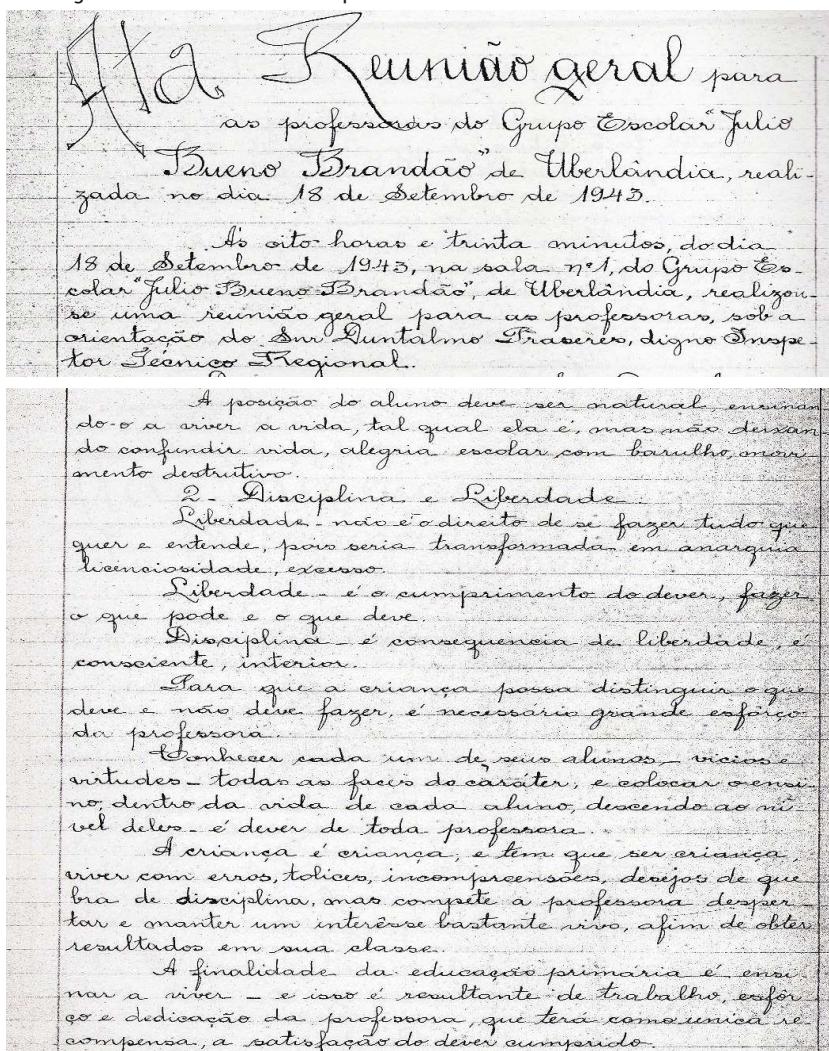
Sobre os valores morais, ressaltou ainda a importância de ensinar para os alunos sobre o respeito, sobre a humildade e a necessidade de falarem sempre a verdade. As crianças deveriam saber conviver entre elas e em casa, saber conversar e nunca usar palavrões. Ela valorizava também a comunhão de ideias, o esforço, indicava como ganhar tempo. Ensinava tudo isso a partir dos provérbios, como, por exemplo:

<sup>8</sup> *Ibid.*, cf. nota 2.

<sup>9</sup> *Ibid.*, cf. nota 2.

<sup>10</sup> *Ibid.*, cf. nota 2.

Figura 3 – Ata de reunião das professoras G. E. Júlio Bueno Brandão – 1943.



Fonte: Livro de Atas do arquivo da Secretaria (1937-1944).

“A união faz a força” e “Deus ajuda quem cedo madruga”. Estes elementos estão contidos no Decreto 8.094/1927, que aprovou o programa do ensino primário que vigorava na época.

A professora Freitas expressou, em seu depoimento, o respeito que tinha pelos alunos e, principalmente, pelos que tinham mais

necessidades, ou seja, os que tinham falta de recursos financeiros ou não tinham pais. Queria que todos se sentissem iguais. Cuidava das crianças e preocupava-se com os sentimentos delas em relação às diferenças socioeconômicas, o que coincide com um dos princípios defendidos pelos republicanos.

Outra preocupação dessa professora era em relação à frequência, à pontualidade e ao uniforme das crianças. Elas deveriam ser frequentes, pontuais e usar uniformes. As crianças mais velhas deveriam ter uma atividade laborativa, para aprenderem a trabalhar e adquirir experiência, uma concepção defendida no governo Getúlio Vargas, ao qual a professora fez uma exaltação, ao declarar que ele foi o máximo, tinha admiração por ele e o respeitava muito, se bem que, por outro lado, o visse como autoritário e ditador. No entanto, afirmou que na época não entendia bem a política, então aceitava.

Quando se referiu à educação, disse que "... a educação era a compreensão dos problemas da Pátria. São os princípios adquiridos através dos tempos. Para isso é necessário ter muita leitura." (Freitas, 2008)<sup>11</sup>. Quanto à escola, afirmou:

A escola era a coisa mais importante que tinha, porque a criança estava crescendo e aprendendo para viver melhor; se não soubesse ler e escrever, se não tivesse ambiente e se não tivesse recursos, ela não poderia progredir. Uberlândia estava crescendo muito e precisava de gente para dominá-la em todas as atividades, não só nos empregos que iam ocupar (Freitas, 2008)<sup>12</sup>.

Declarou ainda que a escola era um ambiente adequado para a criança aprender a ler e a escrever; para progredir e viver melhor. A cidade precisava dessas crianças alfabetizadas para ocupar os espaços sociais, políticos e econômicos. Quanto aos professores, Freitas (2008)<sup>13</sup> declarou que eles eram muito respeitados, tinham um papel importante, por isso deveriam dar o exemplo. Na concepção dela, para ser bom professor era necessário ter boa formação e conhecimento do que iria ensinar. Nesse sentido, o professor deveria atuar com co-

<sup>11</sup> *Ibid.*, cf. nota 2.

<sup>12</sup> *Ibid.*, cf. nota 2.

<sup>13</sup> *Ibid.*, cf. nota 2.

nhecimentos e por ideal, pois ele era o responsável pela educação do país. Nessas palavras, Freitas (2008) revelou a sua afinidade com as concepções de educação, de escola e de professor defendidas na época.

A educação foi transformada em um mecanismo de enquadramento, como um dispositivo para disciplinarizar os corpos. “[Um] Estado constituído sobre o fortalecimento da família; pela propriedade do lar salubre; pelo saneamento; pela educação higiênica, eugênica, intelectual e moral” (Carvalho, 1986, p. 114). Esta é a visão de um Estado paternal, tutorial, que tinha como meta disciplinar seus súditos a partir das professoras primárias.

Durante todo o seu depoimento, a professora Freitas se emocionou, especialmente quando se recordou dos alunos. Sentiu-se reconhecida por eles:

Certa vez fui tomar um ônibus na Av. dos Andradas e o motorista me perguntou:

– Dona Florespina, a senhora não vai entrar?

Eu respondi:

– Este ônibus está muito alto, eu vou esperar outro.

O motorista respondeu:

– Por isso não, eu vou chegar bem mais perto.

Ele chegou mais perto, pegou na minha mão, me ajudou a entrar e me arrumou um assento.

Os outros passageiros reclamaram. O motorista disse:

– O que sou hoje devo à dona Florespina. Eu estudei o 4º ano com ela. Sou muito agradecido.

Todos no ônibus bateram palmas. [se emocionou...]. (Freitas, 2008)<sup>14</sup>.

A profissão deu-lhe muita formação, alegria e vontade de querer ser mais. Assim como a professora Pereira, que dedicou a sua vida à arte de educar e desenvolver nos alunos a moral e civilidade. A civilidade foi concebida como: “processo de construção de códigos de comportamento, normas de conduta, boas maneiras, educação pessoal que se concretiza por meio de um conjunto de regras a serem observadas com o intuito de portar-se com dignidade, cortesia e elegância” (Cunha, 2009, p. 236).

---

<sup>14</sup> Cf. *Ibid.* nota 2.

## Professora Pereira, uma vida dedicada a educar, moralizar e civilizar

Figura 4 – Professora Pereira – 1933.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Para ser bom professor é preciso ter uma boa formação, uma boa cultura. [...] Educar é formar de acordo com a época, é oferecer as coisas mais salutares para a vida da criança (Pereira, 2008)<sup>15</sup>.

A nossa segunda entrevista aconteceu no dia 22 de setembro de 2008 e foi com a professora Pereira, em sua residência, na cidade de Uberlândia. Segundo o relato da professora, ela nasceu em Uberlândia, no dia 22 de setembro de 1916. À época estava aposentada e tinha 92 anos. Seu pai chamava-se Custódio da Costa Pereira, nasceu em Lavras e depois veio para Uberlândia. Ele foi comerciante. Sua mãe nasceu em Santa Maria, perto da cidade de Prata. Ela chamava-se Hermínia Zoccoli Costa, foi dona de casa e teve doze filhos, quatro homens e oito mulheres.

<sup>15</sup> PEREIRA, cf. nota 5.

A professora Pereira estudou na Escola Normal Professor José Inácio de Sousa, onde cursou o Normal e o concluiu em 1933. Na época, gostava muito da aula de moral e cívica e lia muito. Ela achava que nasceu para ser professora, pois não teve outra opção. Começou a trabalhar como professora substituta em 1934, mas logo, em 1936, foi nomeada. Gostou de lecionar mais para a 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, pois tinha mais liberdade.

A professora Pereira preparava os planos de aula a partir do programa que recebia dos inspetores e das professoras técnicas. O inspetor olhava o diário, assistia às aulas, fazia relatórios e passava para a diretora. No entanto, todos os dias a orientadora ou a diretora olhava o caderno de plano e o diário. A professora, em seu depoimento, indicou elementos constitutivos da nova hierarquia instituída nos grupos escolares (Minas Gerais, 1927, p. 1162). Declarou que tinha um bom relacionamento com os alunos e com as colegas professoras.

Figura 5 – Professoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão/1950. Da esquerda para a direita, a primeira é a professora Eunice, a quarta a professora Gracinda Macedo, a sexta é a professora Enaldi, a sétima, a professora Pacheco, a oitava, a professora Pereira (foi uma das professoras entrevistadas) e a última é a professora Malba.



Fonte: Arquivo Público Municipal - Uberlândia/MG.

Nessa fotografia, feita na frente do grupo escolar, na década de 1950, estão as colegas da professora. A imagem revela professoras dispostas de maneira formal, com trajes sóbrios, apresentando certa homogeneidade. Contudo suas fisionomias revelam sinais de um clima menos denso e de uma atmosfera de maior leveza e suavidade.

Segundo a professora Pereira (2008)<sup>16</sup>, diferentemente do que se observa hoje, a professora tinha muita autoridade na sala. A turma era atenciosa e prestava atenção na hora da aula, não tinha problema com a disciplina e nem com a frequência. “Os alunos tinham horários. O portão fechava. Eu recomendava sobre a pontualidade. Eu não tinha problema de frequência com os alunos. Eles tinham muito respeito por nós professoras” (Pereira, 2008)<sup>17</sup>.

Sobre a formação moral, a professora Pereira (2008)<sup>18</sup> ensinava como os alunos deveriam se comportar, dar atenção aos pais, à família e aos professores. Explicava sobre os bons costumes, os bons hábitos e a importância de respeitar os mais velhos. Declarou que gostava de orientar sobre a ordem e dizia que a ordem era a base de todas as coisas, pois ajudava na organização da mente e também poderia contribuir para a economia na vida. Para ensinar esses aspectos, a professora utilizava provérbios, como, por exemplo: “A ordem é a beleza moral das coisas” de Emerson. “Desordem não é ter liberdade, a gente dava limites” (Pereira, 2008)<sup>19</sup>. Com essas revelações, detectamos a presença de elementos da pedagogia da Escola Nova na sua prática como professora.

A professora Pereira (2008)<sup>20</sup> demonstrava entusiasmo e esforço para despertar nos alunos o amor à Pátria. Para ela a Pátria constitui-se no lugar onde se fala a mesma língua, obedecem-se às mesmas leis e seguem-se os mesmos costumes. Achava importante ensinar às crianças a cantar o Hino e hastear a Bandeira, também gostava das comemorações: “tinha os auditórios e eu gostava muito” (Pereira, 2008). Ensinava muito sobre a higiene. Observava as roupas, as mãos e as unhas das crianças e o pelotão de saúde visitava as salas de aula olhando os cabelos e as orelhas.

<sup>16</sup> PEREIRA, cf. nota 5.

<sup>17</sup> *Ibid.*, cf. nota 5.

<sup>18</sup> *Ibid.*, cf. nota 5.

<sup>19</sup> *Ibid.*, cf. nota 5.

<sup>20</sup> *Ibid.*, cf. nota 5.

Nesse sentido, observamos como foram colocados em prática os pressupostos prescritos no artigo 97, parágrafo 2º, do Decreto 7.970/1927 do Regulamento do Ensino Primário. “Os diretores e professores dos estabelecimentos de ensino primário são considerados auxiliares do serviço de inspeção médica e dentária escolar” (Minas Gerais, 1927, art. 97, par. 2, p. 1.171). Segundo Pereira (2008), para ser bom professor seria necessário ter boa formação, boa cultura, dar bons exemplos e ter compreensão.

Sinto que fiz o ideal. Que atuei de acordo com o que era exigido. [...] O professor tem a responsabilidade de dar aula, de forma que os alunos possam ter melhor aproveitamento e corresponder ao ideal. Eu sempre procurava executar, na medida do possível, as normas que eram passadas (Pereira, 2008)<sup>21</sup>.

Nesse depoimento, detectamos um sentimento de dever cumprido em relação à profissão e à atuação como professora. Pereira (2008)<sup>22</sup> valorizou-se ao afirmar que ocupava um cargo de responsabilidade e era muito respeitada como professora. A profissão de professor exigia muita responsabilidade e vocação, “pois sem educação nada se faz na cidade” (Pereira, 2008)<sup>23</sup>. Nesse sentido, fez uma avaliação positiva sobre a sua trajetória como professora primária. Aspectos também observados na professora Carrijo.

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, cf. nota 5.

<sup>22</sup> *Ibid.*, cf. nota 5.

<sup>23</sup> *Ibid.*, cf. nota 5.

## Professora Carrijo: ser professora, um desejo de infância

Figura 6 – Professora Carrijo – 1954.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Foi ótimo ser professora. Minha inclinação era essa desde pequena. Gostava muito de minha professora do primário. Eu queria imitá-la (Carrijo, 2008)<sup>24</sup>.

A nossa terceira entrevista, com a professora Carrijo, aconteceu no dia 29 de setembro de 2008, em sua residência na cidade de Uberlândia. Ela nasceu no dia 5 de junho de 1920, na Fazenda da Tenda, distrito de Uberlândia. A fotografia abaixo mostra a fazenda onde nasceu.

<sup>24</sup> CARRIJO, cf. nota 1.

Figura 7 – A Fazenda da Tenda. Na foto o pai e os irmãos da professora Carrijo.



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Carrijo – 1930.

Segundo a professora Carrijo (2008)<sup>25</sup>, seu pai chamava-se Vital José Carrijo e tinha uma fazenda pequena. Sua mãe chamava-se Ana Luiza Carrijo, cuidava da casa e dos 15 filhos. A fotografia abaixo, segundo suas informações, foi feita no estúdio do fotógrafo e contou com a presença de toda a sua família. Essa imagem marcou o dia em que foram comemoradas as bodas de ouro de seus pais, preservando um passado e ao mesmo tempo transportando-o para o presente, configurando assim o poder de uma fotografia.

O seu processo de formação começou na Fazenda da Tenda. Depois do curso primário estudou por conta própria e com professores particulares. Em seguida, fez o ginásial de três anos em um ano. A professora declarou que leu e estudou muito. No entanto, somente por volta de 1950 é que cursou o Normal na Escola Professor José Inácio de Sousa, em Uberlândia. Segundo ela, sua decisão de ser professora aconteceu porque gostou muito de sua professora do curso primário; quis imitá-la. Contudo, manifestou ter essa inclinação desde pequena.

<sup>25</sup> *Ibid, cf. nota 1.*

Figura 8 – Família da professora Carrijo: seus pais e seus irmãos. A professora Carrijo encontra-se no plano superior, é a terceira da esquerda para a direita.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Carrijo – 1950.

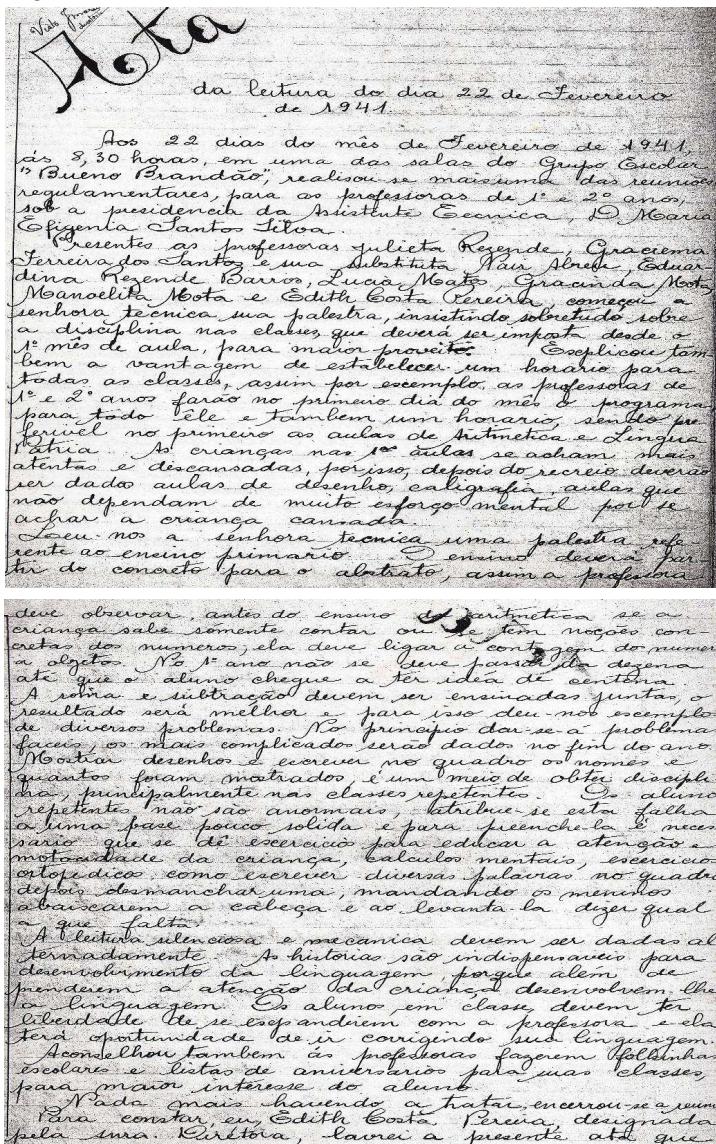
Sua mãe dizia: “nasceu para ser professora” e ela consentiu, porque não fez outra coisa.

Em 1939, com 19 anos, mudou-se para a cidade e começou a dar aula como substituta no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão de Uberlândia. Na época, não tinha o curso ginásial ainda, mas tinha muita leitura e em 1945 foi nomeada como professora. De acordo com seu depoimento, durante o dia dava aula para as crianças e à noite para os adultos. Declarou-nos que fazia seus planos de aula a partir de um programa e das orientações da diretora e da professora técnica de ensino. Nesse sentido, a professora seguia as recomendações previstas no Regulamento de Ensino Primário, o Decreto nº 7.970/1927.

O curso das escolas urbanas comprehende: desenho, leitura e escrita, língua materna, arithmética, cálculo mental e noções de geometria, noções de *cousas* em torno dos centros de interesses infantil, de acordo com o método Decroly, *geographia* geral e do Brasil, especialmente de Minas Gerais, principais fatos da história pátria, com particularidade de Minas Gerais, noções de educação moral e cívica e de urbanidade, rudimentos de *sciências naturaes e de hygiene*, canto, exercícios *physicalcos*. (Minas Gerais, 1927, art. 303-304, p. 1228).

O que também foi confirmado em uma das atas de reuniões de professoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão:

Figura 9 – Ata de Reunião das Professoras do G. E. Júlio Bueno Brandão.



Fonte: Livro de Atas de Reuniões de professoras. Arquivo da Secretaria do G. E. Júlio Bueno Brandão. 1941/Uberlândia-MG.

Nessa ata, redigida pela professora Pereira, podemos observar alguns elementos do Decreto nº 7.970/1927: a distribuição das disciplinas a partir da organização de um horário, como, por exemplo, Aritmética e Língua Pátria, por exigirem maior esforço mental, segundo as recomendações da professora técnica deveriam ser ministradas no início do horário, enquanto desenho e caligrafia poderiam ser ministrados após o recreio; indicações de uma orientação metodológica<sup>26</sup> no sentido de partir do concreto para o abstrato; a demonstração de procedimentos para ensino de Aritmética e da leitura e o realce das histórias, porque prendem a atenção e desenvolvem a linguagem.

Em seu depoimento, a professora Carrijo contou que se sentia bem em ensinar o Hino Nacional, manifestou sobre a beleza da melodia e da letra do Hino e sobre a Pátria como o lugar onde a gente nasce, cria, educa e aprende a ser gente. “O civismo representa respeitar a Pátria, tratar bem as pessoas e obedecer às leis. Com o civismo, a pessoa fica mais desenvolvida, respeita a terra e as leis” (Carrijo, 2008)<sup>27</sup>. Entendemos que a professora nutriu um sentimento de gratidão e muito respeito pela terra onde nasceu, cresceu e aprendeu a ser gente. Também tomou para si a questão defendida pelos republicanos de que devemos estudar, ter profissão e nos tornarmos cidadãos e trabalhadores honestos.

Eu ensinava para as crianças que elas deveriam ser cidadãos honestos e trabalhadores, que eles deveriam ter uma profissão. Eu falava tudo isso, da minha cabeça mesmo, para o bem deles no futuro, para tomarem gosto, continuarem os estudos e se desenvolverem intelectualmente para ter um futuro melhor (Carrijo, 2008)<sup>28</sup>.

Quando falou sobre a higiene, admitiu que não era fácil. Ensinava as crianças a tomar banho, a escovar os dentes e cuidar para não

<sup>26</sup> “[os alunos] seguindo os princípios das lições de coisas, deveriam observar os mesmos objetos ou a sua representação através de desenhos e ou gravuras [...]. Tratava-se, pois, de lições de coisas, no sentido pestalozziano: lição pelos olhos, pelo tato, pelo ouvido”. [...] “Comenius que, assim como Rousseau, é considerado o precursor do novo método sistematizado por Pestalozzi [...]” (Teive, 2008, p. 49-115).

<sup>27</sup> CARRIJO, cf. nota 1.

<sup>28</sup> *Ibid.*, cf. nota 1.

pegar piolho. Mas, segundo ela, o pelotão de saúde também ensinava a cuidar da saúde. Quanto à disciplina em sala de aula, esclareceu-nos que era muito exigente e considerava a atenção e o silêncio primordiais.

Para mim, disciplina significa silêncio e atenção, são os dois aspectos principais. [...] Os meninos eram muito obedientes naquela época. Era diferente de hoje. Mas tinha um menino que era insuportável. Mas a maioria dava gosto à gente trabalhar com eles (Carrijo, 2008)<sup>29</sup>.

Ao perguntarmos sobre a formação moral, Carrijo (2008)<sup>30</sup> afirmou o seguinte: “Para mim, moral é ser correto, é não exagerar no modo de viver, é respeitar o ser humano, não importa a cor, o sexo, a condição social, devemos respeitar todos os seres humanos” (Carrijo, 2008)<sup>31</sup>. Segundo a professora, a moral está relacionada à cidadania, ao exercício do voto, ao respeito pelos pais, pelos patrões e pelos empregados. Orientava as crianças para serem amigas uma das outras, para respeitarem os colegas e os mais velhos.

Sobre as responsabilidades que concernem ao professor, respondeu-nos que o bom professor é aquele que é assíduo, que respeita normas e que sabe impor sua autoridade. E os alunos, estes deveriam cumprir com as tarefas escolares, cuidar da higiene pessoal e até do modo de se sentarem na carteira, preceitos defendidos pela pedagogia nova.

Para a professora Carrijo (2008)<sup>32</sup>, na época, a educação era mais moral e religiosa, mas também estava ligada ao estudo, como meio de adquirir conhecimentos e ter mais convivência com o mundo. “A educação pra mim significava estudar para conhecer e conviver mais com o mundo” (Carrijo, 2008)<sup>33</sup>. Nessa perspectiva, em relação ao significado de ser professor, Carrijo (2008)<sup>34</sup> apontou que ele deveria dar uma educação relacionada à formação moral e

<sup>29</sup> *Ibid.*, cf. nota 1.

<sup>30</sup> *Ibid.*, cf. nota 1.

<sup>31</sup> *Ibid.*, cf. nota 1.

<sup>32</sup> *Ibid.*, cf. nota 1.

<sup>33</sup> *Ibid.*, cf. nota 1.

<sup>34</sup> *Ibid.*, cf. nota 1.

religiosa e ensinar a criança a crescer como cidadã para cumprir as leis, amar a Pátria e a Deus. Mas também deveria dar o exemplo, tanto na postura, como na boa convivência. Ou seja, ser um bom cidadão republicano.

Ao final da entrevista, também avaliou, de forma positiva, a sua vida profissional. Afirmou que foi ótimo ser professora e que valeu a pena, embora o professor não fosse valorizado como deveria.

Como as professoras Freitas, Pereira e Carrijo, a professora Antonialli também se revelou como professora primária.

## Professora Antonialli: alfabetizadora e artista para além do seu tempo

Figura 10 – Professora Antonialli – 1946.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Cada um de nós traz dentro de si sua potencialidade e sua inspiração. [...] Outono, não são folhas amarelecidas que se tombam com o vento, são vidas que enfrentam as estações aceleradas, na esperança de nova primavera (Antonialli, 2008)<sup>35</sup>.

A nossa quarta e última entrevista foi com a Professora Antonialli, no dia 23 de outubro de 2008. Quando fizemos contato por telefone, falamos do nosso objetivo e solicitamos uma entrevista. Ela fez opção de dar a entrevista na residência da pesquisadora, no Bairro Tubalina, na cidade de Uberlândia.

Antonialli foi uma professora primária que se revelou, também, pelo seu talento artístico. Nasceu no dia 15 de abril de 1927, em Santa Rita do Paranaíba, hoje Itumbiara. Seu pai foi comerciante e sua mãe dona de casa. Disse-nos que, quando sua mãe faleceu, tinha apenas 9 anos e sete irmãos. No momento da pesquisa, Antonialli estava com 81 anos e trabalhava como professora de pintura em telas em seu atelier e possuía uma escola de ensino fundamental em Itumbiara, dirigida por seus filhos.

Contou-nos que se casou aos 25 anos com um jovem paulista, técnico em refrigeração, comerciante, eletricista e mecânico e, depois do casamento, estabeleceram-se em Itumbiara, onde tiveram cinco filhos. De acordo com a professora, seu processo de alfabetização começou aos sete anos, quando seus pais se mudaram para Uberlândia. Fez o curso primário na escola de sua tia Ruilina Pacheco. Cursou o ginásial em São Paulo em um colégio interno e fez o curso Normal na Escola Professor José Inácio de Sousa em Uberlândia.

Segundo Antonialli (2008)<sup>36</sup>, na época, a maioria das mulheres tornava-se professora, porque não tinha faculdade na cidade. No entanto, o estudo que realizou com sua tia e a convivência com as profissionais em São Paulo despertou e fez crescer dentro de si a vontade de ser professora e artista. Durante a entrevista, recordou, com carinho e satisfação, da época em que exerceu o magistério. “Lecionei no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão de 1946 a 1952. Foram bons momentos de convivência e de oportunidade para o meu crescimento cultural” (An-

<sup>35</sup> ANTONIALLI, *cf.* nota 4.

<sup>36</sup> *Ibid.*, *cf.* nota 4.

toniali, 2008)<sup>37</sup>. Manifestou seu lado poético ao declarar que recordava com alegria e satisfação os anos de trabalho como professora primária.

Guardo, com satisfação, lembranças dos anos de trabalho. Tenho uma saúde que me permite viver alegre e trabalhando. Recordo da vida, que já está chegando ao final, com alegria pelo dever cumprido. Procuro ainda aprender um pouco do muito que me falta. Choro quando sinto necessidade, porque entendo que a dor nos faz crescer o coração e nos prepara para vidas melhores (Antoniali, 2008)<sup>38</sup>.

Quando lhe perguntamos sobre o modo como preparava as suas aulas, Antoniali (2008) revelou-nos que, no início de suas atividades como professora, colaborava com todas as demais. Fazia teatro, desenhava, ensinava músicas infantis e brincava no recreio. “Eu me recordo brincando com aquela meninada toda. Era uma poeira só. O pátio era muito grande e de terra batida. Eu inventava muita coisa” (Antoniali, 2008)<sup>39</sup>. Somente em 1951 assumiu a primeira turma de jardim de infância.

Figura 11 – 1º Jardim de Infância – Uberlândia/MG – 1951.



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Antoniali.

<sup>37</sup> Ibid. cf. nota 4.

<sup>38</sup> Ibid., cf. nota 4.

<sup>39</sup> Ibid., cf. nota 4.

No plano superior, da esquerda para a direita, identificamos o prefeito municipal, Sr. Tubal Vilela, ao centro a diretora do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, dona Lourdes de Carvalho e, ao seu lado direito, sorridente, a professora Antonialli. De acordo com Barthes, a fotografia “repete mecanicamente o que jamais poderia ser repetido existencialmente” (Barthes, 1984, p. 13).

Essa fotografia é uma lembrança da criação do primeiro jardim de infância do município de Uberlândia e da designação de Antonialli, como professora dessa turma. A imagem, ao transportar para o presente um fragmento do passado, pode nos indicar alguns elementos concernentes aos princípios e valores defendidos na época. Percebemos a uniformidade, a racionalidade e a homogeneidade na postura, nas fisionomias, nos trajes, nos uniformes e até nos cortes de cabelo das crianças.

Sobre as orientações administrativas, Antonialli revelou-nos que eram passadas por meio das reuniões, pela diretora e pela vice-diretora. O plano de aula era exigido e verificado todos os dias. Ao referir-se ao relacionamento na escola, com a direção e com as colegas, disse que sempre se sentia muito bem com todos, pois era muito alegre e expansiva.

Ao referir-se à disciplina na sala de aula, fez uma comparação com os dias atuais: “Vou te falar, não era ruim não. Pelo que se vê hoje, se pode calcular que não havia indisciplina” (Antonialli, 2008)<sup>40</sup>. Entretanto era bem exigente. Quanto à higiene, ensinava os cuidados básicos de lavagem das mãos, cabelo e banho, às vezes levava os mais carentes para casa. Considerava a escola bem cuidada e as salas arejadas.

Segundo Antonialli (2008)<sup>41</sup>, as comemorações cívicas eram levadas muito a sério por todas as escolas e havia muitas comemorações. Durante o seu depoimento, questionou sobre o civismo dos homens públicos.

O civismo é ter um certo respeito a todo assunto que converge para a sua nacionalidade. Eu ensinava que Pátria é o lugar onde você nasceu é o chão onde você pisa. O civismo é tudo o que você quer de bom para o ambiente da sua terra, para o lugar onde nasceu. Os homens públicos têm civismo? (Antonialli, 2008)<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> *Ibid.*, cf. nota 4.

<sup>41</sup> *Ibid.*, cf. nota 4.

<sup>42</sup> *Ibid.*, cf. nota 4.

Quando lhe perguntamos o que ensinava sobre os valores morais, respondeu-nos que ensinava aos alunos não responder mal aos pais, não poderiam mentir e nem pegar as coisas dos outros. Gostava de ensinar a partir de histórias e de provérbios de fundo moral. Procurava dar bom exemplo para seus alunos, falar e agir como uma boa professora republicana, cumpridora dos seus deveres e das suas obrigações.

Primeiro eu deveria ser pontual e cumprir com as obrigações. O que era determinado pra mim eu cumpria. Eu dava exemplo nas atitudes. Eu era bem educada. No início eu colaborava com todas as professoras. Muitas vezes eu era encarregada de colocar água no filtro, observar se tinha menino chegando atrasado, se estava fora da sala, se estava com febre. Colaborava na biblioteca organizando os livros. Isto era o meu trabalho até assumir uma classe. Eu fazia tudo sem contestar. Eu era muito cumpridora das minhas obrigações (Antonialli, 2008)<sup>43</sup>.

A professora Antonialli apontou a educação como algo primordial, porque encaminhava para o trabalho e para o progresso. Preceito que foi disseminado pelo movimento político educacional na época e incorporado pela professora: “... o estudo era o que mais importava na educação do indivíduo” (Antonialli, 2008)<sup>44</sup>.

Ao final de seu depoimento, concluiu que foi muito responsável e feliz e as leituras realizadas permitiram-lhe ampliar a sua visão de mundo. Tudo que aprendeu foi bom, pois “Trouxe-me fé em Deus, amor ao ser humano e alegria de viver” (Antonialli, 2008)<sup>45</sup>.

Na busca do entendimento de como essas professoras tomaram para si as questões defendidas pelo ideário republicano e se transformaram em protagonistas na construção desse ideal de instruir, de educar, de civilizar, de moralizar e de regenerar o povo para transformá-lo em cidadão para a República, partimos dos depoimentos delas, como testemunhos de um tempo vivido, da legislação, de atas de reuniões, de fontes iconográficas e de referências sobre o assunto, para tecermos a trama que se processou em torno dessas profissionais quanto aos ideais republicanos.

---

<sup>43</sup> *Ibid.*, cf. nota 4.

<sup>44</sup> *Ibid.*, cf. nota 4.

<sup>45</sup> *Ibid.*, cf. nota 4.

## Considerações finais

Dentro das especificidades locais, este estudo contribuiu para ampliar a compreensão dos processos educacionais da cidade de Uberlândia/MG, demonstrou as conexões existentes entre a história local, regional e nacional e conferiu visibilidade às professoras primárias convocadas para cumprir importante “missão”.

Essa história se desenvolveu em um período marcado por muitas transformações sociais, políticas e econômicas na sociedade brasileira que se refletiram, de maneira marcante, na educação. Provocou propostas de reformas institucionais com preocupação de acabar com o analfabetismo, para dar suficiência ao povo e incorporá-lo à nação. Nessa perspectiva, a educação tornou-se responsável pelas mudanças que deveriam acontecer no país para construir a nação e configurou-se de maneira mais doutrinária, com caráter autoritário e nacionalista no período do governo do Estado Novo.

Sendo assim, iniciou-se um processo de implantação de uma educação mais comprometida com os ideais republicanos. Surgiram as reformas e os programas para civilizar, moralizar e regenerar a sociedade. A escola passou a ser o lugar para instruir, educar e formar o povo brasileiro, considerado insuficiente para exercer a cidadania, e as professoras primárias foram chamadas para executar a tarefa.

Na análise e no confronto das entrevistas com os documentos e com as referências, procuramos identificar o significado de educação, de escola, de professor e das questões relacionadas ao civismo, à moral, à higiene e à saúde apresentadas pelas professoras. Entendemos que essas, do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, ao longo de suas vidas, foram se constituindo como professoras republicanas. A partir de suas experiências de vida pessoal, familiar e profissional, foram tomando para si os princípios e os valores defendidos pelos ideais republicanos, os quais produziram um modo de pensar e agir próprio.

A Escola Normal constituiu-se no lugar de formação profissional dessas professoras primárias. O projeto de formação do professor, no Brasil, teve início em Niterói, no Rio de Janeiro, no ano de 1835, a partir da Lei nº 10 de 1835, por iniciativa das províncias, cujo modelo de implantação foi o europeu, mais especificamente o da França, onde

tiveram origem os cursos normais, em 1794, quando Joseph Lakanal (1762-1846), em uma perspectiva iluminista e com um posicionamento democrático, propôs a formação de professores. Segundo o seu projeto, como parte de uma instrução pública, o professor deveria ser alguém com capacidade de instruir (Araújo, 2008). Destarte, na Escola Normal, as futuras mestras receberam orientações sobre os novos métodos de ensino, aprenderam como gerar um espírito de nacionalidade, como fazer crescer um sentimento de amor à pátria e como desenvolver e pôr em prática condutas disciplinadoras, para se tornarem fiéis colaboradoras na consolidação do Estado republicano. Assim, sua formação foi referenciada por aspectos da pedagogia nova e da Escola Nova e pelo ensino primário, para criar e cultivar valores que conduziriam a atitudes intelectuais, morais e cívicas condizentes com os propósitos republicanos<sup>46</sup>.

Para cumprir a missão de instruir e educar, no sentido de civilizar, moralizar e regenerar os indivíduos, para despertar, desenvolver e inculcar não só em si, mas também em seus alunos e em seus familiares os valores republicanos, foram constituídos os grupos escolares como o lugar de educação republicana. Sendo assim, eles foram instituídos para produzir e reproduzir nas mentes das crianças novos valores e novas condutas sociais, a partir de uma nova organização administrativo-pedagógica, com os princípios de racionalização, uniformização e padronização do ensino primário, mediante novos métodos de ensino e uma nova visão de professor e aluno.

A escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostraria-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria (Souza, 1998, p. 241).

---

<sup>46</sup> Decreto do Regulamento do Ensino nas Escolas Normais nº 8.162, em seu artigo nº 37, que tratava dos fins, dos modos e dos programas de ensino: “[...] o seu objetivo primordial e final que consiste na formação de professores primários [...] em que se deve suscitar e cultivar as qualidades que lhe serão futuramente indispensáveis no exercício do magistério: iniciativa, aptidões didáticas e gosto pelo estudo” (Minas Gerais, 1928, art. 37, p. 88).

A participação dos grupos escolares no projeto de consolidação dos ideais republicanos, que então se efetivava, foi notável, pois eles se transformaram em “templos de espetáculos e ritos” (Souza, 1998, p. 241), e contou com o apoio das professoras primárias entrevistadas por nós.

Freitas (2008)<sup>47</sup>, Pereira (2008)<sup>48</sup>, Carrijo (2008)<sup>49</sup> e Antoniali (2008)<sup>50</sup> revelaram aspectos interessantes referentes à maneira como pensaram e agiram como professoras republicanas. Conforme aprenderam, atuaram sobre os corpos e as mentes das crianças, estimulando-as na prática de novas normas de civilidade e de moralidade.

Esse foi o caso da professora Pereira (2008)<sup>51</sup>, ao declarar que gostava de ensinar o provérbio: “A ordem é a beleza moral das coisas”, de Emerson, e ao apresentar a sua compreensão sobre o provérbio. “Para mim, a base de muitas coisas é a ordem. Por exemplo: uma casa desordenada desorganiza a mente. Então a ordem ajuda na organização da mente, contribui para a economia na vida.” Essa professora revelou a concepção de ordem e a hierarquia, que tinha no passado e que ainda tem. Foi interessante observar também a ênfase dada nesta afirmativa: “[...] Eu ensinava também sobre o respeito às pessoas mais velhas, sobre os bons costumes e os bons hábitos. Eu insistia nos bons costumes e nos bons hábitos” (Pereira, 2008)<sup>52</sup>.

Quanto à professora Freitas (2008)<sup>53</sup>, apresentou o seu conceito de moral como sendo um sentimento que constrói, provoca confiança e segurança e que poderia ser demonstrado por meio da conduta. Na sequência de sua narrativa disse: “Eu dava muita aula de moral. Aconselhava os alunos a respeitarem os outros, terem amizades e serem amigos dos vizinhos. Eles colaboravam muito” (Freitas, 2008)<sup>54</sup>.

Quando perguntamos para a professora Carrijo (2008)<sup>55</sup> o que considerava importante ensinar para os alunos sobre a formação

<sup>47</sup> FREITAS, 2008, *cf. nota 2.*

<sup>48</sup> PEREIRA, 2008, *cf. nota 5.*

<sup>49</sup> CARRIJO, 2008, *cf. nota 1.*

<sup>50</sup> ANTONIALLI, 2008, *cf. nota 4.*

<sup>51</sup> PEREIRA, 2008, *cf. nota 5.*

<sup>52</sup> *Ibid.*, *cf. nota 5.*

<sup>53</sup> FREITAS, 2008, *cf. nota 2.*

<sup>54</sup> *Ibid.*, *cf. nota 2.*

<sup>55</sup> CARRIJO, 2008, *cf. nota 1.*

moral, ela enunciou que a moral estava relacionada ao equilíbrio, no modo de viver, na maneira de ser correto, ao respeito independente de cor, do sexo e da condição social.

Elas também davam o exemplo de como seguir as normas de civilidade: “Primeiro eu deveria ser pontual e cumprir com as obrigações. O que era determinado pra mim, eu cumpria. Eu dava exemplo nas atitudes. Eu era bem educada” (Antonialli, 2008)<sup>56</sup>. Essa professora trouxe também o que representavam para ela as atividades cívicas na escola e manifestou seu conceito de civismo: “tudo o que você quer de bom para o ambiente da sua terra” (Antonialli, 2008)<sup>57</sup>. Assim revelou as concepções que nortearam o seu pensar e o seu sentir com relação a como se deveria ensinar a criança sobre o amor à pátria, para também, segundo ela, favorecer a preservação da história.

Quanto às questões de higiene, as narrativas das professoras demonstraram sua postura de atuar firme, no sentido de higienizar e regenerar os corpos, de acordo com as teorias eugenistas da época<sup>58</sup>. Tais teorias preceituavam que um corpo saudável sinalizava uma mente saudável e valorizavam a concepção de que a nação seria forte se o povo fosse sadio e forte. Esse aspecto foi trabalhado principalmente em relação às crianças mais pobres, como foi explicado pela professora Antonialli (2008)<sup>59</sup>: “Eu ensinava a lavar as mãos antes de tomar o lanche, que era servido todos os dias, cuidar do cabelo, sobre o banho e como as crianças deveriam fazer para tossir e espirrar. [...] A saúde só existe onde existe a limpeza; onde não tem higiene não tem saúde”

Foi interessante compreender como as professoras entrevistadas assimilararam essas orientações. Mais do que ensinar a ler, a

---

<sup>56</sup> ANTONIALLI, 2008, cf. nota 4.

<sup>57</sup> *Ibid.*, cf. nota 4.

<sup>58</sup> “As tendências eugênicas cresceram no país, reservando um lugar importante para a educação. No Brasil, o movimento eugenico surgiu por volta de 1918, sob a liderança do médico Renato Kehl (1889-1974), para divulgar conhecimentos eugenicos e higiénicos, cujos princípios se baseavam em revelar aquilo que estava incorporado no indivíduo pela herança genética. Caberia assim à escola dar o bom acabamento ao bom material fornecido pela hereditariedade. A busca da regeneração estava associada à preocupação com a descendência e com o futuro da espécie, quanto à sua preservação física e fisiológica. Nesse sentido, o educador Fernando de Azevedo defendia a educação física e moral” (Gualtieri, 2008, p. 3-4).

<sup>59</sup> *Ibid.*, cf. nota 4.

escrever e a contar, mais do que instruir, as professoras educavam os seus alunos e por meio deles os seus pais, observando os padrões de civilidade, de moralidade e de higiene. Assim apropriaram-se e colocaram em prática os ideais republicanos de civilizar, moralizar, higienizar e regenerar.

Neste momento surge uma reflexão. Somos também professoras republicanas? Logo em seguida, experimentamos um movimento íntimo de querer negar uma cultura que faz parte de nós. Continuamos a nos questionar: por que querer negar essa realidade? Entretanto, não podemos negar ou deixar de defender a construção de uma escola efetivamente republicana, que ofereça a nós, professores, uma formação integral com conteúdos, reflexões e práticas significativas sobre a realidade, no sentido de ampliar a nossa capacidade de pensar, de sentir, de argumentar e de julgar para podermos fazer escolhas e tomar decisões que propiciem uma inserção mais consciente frente aos problemas e aos processos educacionais, sociais, políticos e econômicos.

## Referências

- ARAUJO, J. C. S. A gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (orgs). *As Escolas Normais no Brasil: do império à república*. Campinas: Alínea, 2008.
- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BASBAUM, L. *História Sincera da República: de 1930 a 1960*. 4. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Panorama da Educação Nacional* (Discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema – 02/12/1937). Rio de Janeiro: Serviços Gráficos do Ministério da Educação e Saúde – Boletim Realizações 1, 1937.
- CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e a forma cívica, moral e trabalho no projeto de Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. 1986. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

CAPANEMA, G. Discurso do Ministro Gustavo Capanema. In: *Panorama da Educação Nacional* (Discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema – 02/12/1937). Rio de Janeiro: Serviços Gráficos do Ministério da Educação e Saúde – Boletim Realizações 1, 1937.

CUNHA, M. T. S. Saberes impressos escritas de civilidade em impressos educacionais (1930-1950). In: YAZBECK, D. C.; ROCHA, M. B. M. da. *Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

EDWARDS, E. Antropologia e fotografia. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-28, 1996.

GATTI JUNIOR, D.; CARVALHO, L. B. O. B. A história das instituições educacionais na República Velha: um estudo de caso do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão (Uberlândia, 1911-1930). *Boletim Informativo Especial do CDHIS*, n. 22, ano 11, 1º sem. 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUALTIERI, R. C. E. A educação do “homem-espécie” – Eugenia e pensamento pedagógico no Brasil das décadas de 1920-1940. In: *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. 20-23 de jun. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.094, de 22 de dezembro de 1927. Aprova os programas do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes (1927). Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1928, V. 3, p. 1556-1824.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928. Aprova o regulamento do ensino nas escolas normais. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes (1928). Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1928, V. 3, p. 81-128.

MINAS GERAIS. Decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927. Autoriza o secretário do interior a abrir a concorrência pública para construção do grupo escolar de patrocínio. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes (1927). Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1928, v. 2, p. 1139 - 1295.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.831, de 27 de março de 1925. Regulamentava o Ensino Normal em Minas Gerais. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes (1925). Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1926.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUZA, R. F de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

TEIVE, G. M. G. “Uma vez normalista, sempre normalista”: cultura escolar e produção de um hábitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VARGAS, G. A escola e a ação dos professores. (Discurso pronunciado no Instituto de Educação, por ocasião da formatura das novas professoras do Distrito Federal, a 18 de dezembro de 1938). In: *A nova política do Brasil*, v. X, Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1943.

## Fontes documentais

*Ata da Câmara Municipal de Uberabinha, de 21 de Novembro de 1924.* Uberabinha: Sala de reuniões do Paço Municipal. Câmara Municipal de Uberabinha.

*Instrução nº 16, do Departamento de Educação, publicada no jornal Minas Gerais de 4 de setembro de 1942.* Arquivo da Secretaria do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, Uberlândia/MG.

*Livro de Termos de promoção de actas de exames dos alunos do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão ou termos referentes a comemorações e solenidades.* Uberlândia 30 de novembro de 1930.

*Livros de Atas de reuniões das professoras.* Documento da Secretaria do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Uberlândia/MG, 1932-1937, 1937-1944, 1944-1948.

## 6

# As cartilhas e o modos de ensinar as primeiras letras no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – Ituiutaba

*Tânia Rezende Silvestre Cunha*

A questão central desta pesquisa é desvendar a história da alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado a partir das práticas das alfabetizadoras. Para tal, entrevistamos cinco sujeitos. A princípio, buscamos todas as alfabetizadoras que atuaram nesse Grupo Escolar no período de 1957 a 1971. Como encontramos apenas duas delas, utilizaremos para a construção desta história também as narrativas de duas ex-alunas e da diretora do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado durante o período a que se refere a pesquisa.

Dessa forma, o tema que propusemos foi a “História da alfabetização de Ituiutaba: Vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – 1957-1971”. Este estudo foi uma tentativa de investigar a história local da alfabetização no município de Ituiutaba, e concluiu que, apesar das discussões sobre a temática, os processos de alfabetização mantiveram sua essência. Esta pesquisa consistiu num estudo referente ao percurso correspondente aos anos de 1957 a 1971, analisando, a partir da implementação de políticas educativas relativas à organização do Ensino Primário, as propostas do ensino da língua materna determinadas no Programa de Ensino de Minas Gerais e a

apropriação dessas propostas pelas alfabetizadoras e diretora entrevistadas.

O objetivo geral da pesquisa foi contribuir para a construção da história da alfabetização na cidade de Ituiutaba, mediante a compreensão dos processos de alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado. Dessa forma, o tema foi problematizado a partir de questões como: quais as normas e orientações para as turmas de alfabetização do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado? Quais as apropriações dessas normas e orientações por parte das alfabetizadoras e da diretora? Quais as cartilhas utilizadas? Quais as representações dos alfabetizandos sobre as práticas das alfabetizadoras?

Para analisar e compreender como se deram as práticas das alfabetizadoras naquele período, escolhemos como campo de pesquisa o Grupo Escolar Clóvis Salgado, sobre o qual não encontramos nenhum estudo. Assim, definimos esse Grupo como lócus da pesquisa, local onde se materializaram as práticas das alfabetizadoras e onde os alfabetizandos construíram parte de suas representações sobre o ensino da leitura e da escrita.

Para o município de Ituiutaba, este trabalho é importante, pois constitui uma pesquisa qualitativa sobre os modos de pensar e de agir de alfabetizadoras que atuaram no Grupo Escolar Clóvis Salgado no período de 1957 a 1971 e, também, de duas alfabetizandas, além da diretora, o que contribuiu de forma significativa para a compreensão tanto do processo de alfabetização do período escolhido, como também do processo de criação e instalação desse que foi o quarto grupo escolar do município de Ituiutaba.

Nas narrativas das alfabetizadoras e de suas alunas evidencia-se que os processos de leitura e de escrita são atividades difíceis conceitualmente, principalmente em se tratando da língua portuguesa, assim como foi complexo o foco do estudo, que foi ouvir e analisar cuidadosamente o concebido, experimentado, enfim, vivenciado pelas alfabetizadoras no grupo escolar.

A fim de desenvolvemos esta pesquisa de cunho histórico utilizamos como metodologia a História Oral, além de algumas fontes documentais, tais como jornais da época, ata da Câmara Municipal de Ituiutaba e documentos encontrados na Escola Estadual Governador

Clóvis Salgado. A partir do cruzamento das fontes orais, documentais e iconográficas construímos parte da história da alfabetização de Ituiutaba. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas dentro de uma perspectiva qualitativa e histórica, com base nos referenciais teóricos apresentados e em documentos encontrados no Arquivo Público Mineiro e no CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE da Universidade Federal de Minas Gerais, locais onde encontramos relatórios, cartilhas e algumas reportagens sobre o ensino primário em Minas Gerais.

O desafio que nos propusemos, pois, foi investigar o passado, conhecer a história da alfabetização com o auxílio das memórias e representações construídas sobre os modos de conceber e fazer o processo de alfabetização. Trata-se de entender as escolhas, as concepções e práticas das alfabetizadoras que atuaram no grupo escolar. Por isso, reafirmamos a relevância social, cultural e histórica deste estudo no sentido de analisar quais eram os modos e usos não só das cartilhas e de seus métodos de alfabetização, mas da história vivida por meio de narrativas (História Oral) das alfabetizadoras que fizeram a história no Grupo escolar Clovis Salgado, ora sendo atrizes, ora autoras desse cenário desvendado.

As histórias de vida são fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidade de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas. Enfim, podem captar com detalhamento o que pode ser denominado como “substrato de um tempo” (Delgado, 2006, p. 22).

Nesse contexto escolhemos a História Oral como metodologia para realizar o estudo, já que construímos a história da alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado a partir dos relatos das alfabetizadoras, da diretora e de duas ex-alunas dessas alfabetizadoras e ela combina

[...] três funções complementares: registrar relatos, divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculos com o imediato urbano, promovendo assim um incentivo à história local e imediata (Meihy, 1998, p. 22).

Acreditamos que as metodologias qualitativas são extremamente eficazes nas áreas temáticas em que as fontes de informações não existem, ou estão incompletas, como é caso da escola escolhida para a realização deste estudo.

## A história do município de Ituiutaba

Para melhor compreensão do nosso recorte temporal, entendendo o desenvolvimento educacional nesse período, discorreremos sobre um breve histórico do município de Ituiutaba. Até 1953, o município tinha uma área de 6.080 quilômetros quadrados e, como distritos, os atuais municípios de Cachoeira Dourada, Capinópolis, Gurinhatã e Ipiaçu. Da população de 55 mil habitantes, 15 mil viviam na zona urbana. No decênio 1935–1945, diversos garimpeiros de inúmeras regiões do país compuseram a população rural em função do trabalho minerador no rio Tijuco, que banha a região, consolidando um primeiro ciclo socioeconômico local. A seguir, o incentivo à produção de arroz inaugurou o ciclo econômico tido como mais importante, ficando a cidade-sede – Ituiutaba – conhecida como “capital do arroz” na década de 1950 (no começo dessa década, o município era considerado o maior produtor estadual).

O desenvolvimento econômico de Ituiutaba nesse período despertou o interesse político de tal modo que a cidade foi cogitada para ser a capital nacional, conforme anuncia texto do jornal Folha de Ituiutaba:

Conforme vimos anunciado, Ituiutaba tem sido constantemente visitada pelas subcomissões da localização do futuro Distrito Federal. Todos os técnicos e estudiosos que nos visitam não escondem o entusiasmo e as grandes possibilidades de que a região que circunda o nosso município venha a ser brindada com a preferência da comissão pró-localização da Capital para sede do Governo Federal (Folha de Ituiutaba, 1947).

Contudo, havia uma disparidade existente entre o poder econômico e o precário investimento em políticas educacionais para a escola pública.

A economia do município de Ituiutaba se destacou na primeira metade do século XX, mas não houve investimento na educação pública, pois os índices de analfabetismo eram expressivos, incoerentes com a expansão escolar nacional. Em parte, essa relação desigual no desenvolvimento resulta do predomínio das escolas privadas na primeira metade do século XX, pois havia até então somente duas instituições públicas.

## Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado

Dois aspectos centrais, portanto, marcavam notadamente a história de Ituiutaba: o título de capital de arroz e a precariedade na educação. Em meados da década de 50, na câmara, os governantes municipais mencionavam a sanção do Projeto CM/18/55, que dispunha sobre a criação de escolas e a paralisação dos professores, de autoria do vereador Antenor Tomaz Domingues.

Havia, contudo, desagrado por parte de alguns vereadores em onerar o município com a criação de mais escolas públicas e também com a capacitação de professores para atuar em novas escolas. Ainda assim, as autoridades locais viam a necessidade de criar mais um grupo escolar em Ituiutaba. A necessidade dessa expansão era notória e o desinteresse pela qualidade de ensino era preocupante. Os debates na câmara frisavam a possibilidade de expansão, mesmo que não conseguissem apoio governamental.

CM/ 1/55, alegando que a situação financeira do município, não permite atender a este encargo, que é da competência do estado. Com a palavra o vereador Sr. Pedro Lurdes de Moraes que diz: “tenhamos ou não auxílio do Estado, necessitamos de mais um grupo escolar”. E pede assim que se vote unanimemente favorável à mensagem. Logo a seguir fala o vereador Sr. Dr. Daniel de Freitas Barros, que, depois de várias considerações sobre a necessidade de mais um grupo escolar para o município, pede que se vote favoravelmente (Câmara Municipal de Ituiutaba, 1955).

Apesar de não haver ainda a promessa do estado de doar um terreno, as educadoras da cidade já procuravam um espaço para o grupo Escolar Governador Clóvis Salgado se estabelecer.

A diretora indicada para o novo grupo escolar, D. Maria Moraes, juntamente com a D. Mirza, auxiliar de diretoria, reuniram-se com o padre João Avi, pároco da igreja, com o propósito de alugar o prédio dos padres para sediar a escola. Conseguindo seu intento, dedicaram esforços para ali iniciar as atividades.

Em 1957, um grupo de dezesseis professoras, lideradas pela educadora Maria Moraes, iniciaram as matrículas, percorrendo vilas e casas da região. Foram matriculadas 576 crianças. Estavam prontas as bases para o novo grupo escolar que receberia o seu nome em homenagem ao Governador Clóvis Salgado.

O Grupo Escolar Clovis Salgado foi criado em 1957, pelo então deputado Omar de Oliveira Diniz, de acordo com o depoimento prestado pela segunda diretora da escola, Diniz (2010a)<sup>1</sup>.

Ainda de acordo com Diniz (2010b)<sup>2</sup>, o nome de Clóvis Salgado também foi escolhido por seu criador, graças sua amizade com o ministro Clóvis Salgado.

O grupo escolar Clóvis Salgado foi criado pelo então deputado Omar de Oliveira Diniz e foi ele quem escolheu esse nome pela admiração pelo homem político que foi o governador e pela amizade que eles tinham. Foi muito importante porque Clóvis Salgado, quando era ministro da Educação, veio a Ituiutaba e foi ele que fez a doação do prédio que hoje existe na Avenida 38 com a Rua 7. A escola foi instalada num verdadeiro caos, era uma colchoaria que foi transformada em salas de aula, ao todo oito salas de aula que foram divididas por tábuas, mas tinha um grupo de alfabetizadores realmente muito entusiasmados que queria estar naquela escola. Esse colégio tem uma tradição política e houve muita perseguição política que impedia a instalação da escola, tanto é que nós temos uma obra debaixo das magnólias da praça da prefeitura (Diniz, 2010a)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> DINIZ, M. M. C. Depoimento [2010a]. Ituiutaba – MG, 2008. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba.

<sup>2</sup> DINIZ, R. E. C. Depoimento [2010b]. Ituiutaba – MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba.

<sup>3</sup> Cf. nota 1.

Para Diniz (2010a)<sup>4</sup>, a Educação Pública não era uma prioridade para os governantes. Por outro lado, a política interferia de maneira contundente nas práticas educacionais do período.

A história é a seguinte: as magnólias são árvores símbolos da escola porque nós havíamos alugado um prédio e quando chegamos lá e vimos os alunos, os donos do prédio não abriram o portão da escola falando

que o Estado não tinha credibilidade, que tinha que pagar aluguel e nós, para não perder aula, e nem a escola, fomos para a praça e lá, debaixo das magnólias, demos aula mais de vinte dias, quase um mês, até encontrar essa colchoaria. Ficou dividida e nós passamos para lá e quando Clóvis Salgado veio para Ituiutaba nós o levamos até lá. Na época ele já era ministro. Nesse ano foi ele e mais o governador Bias Forte que vieram visitar Ituiutaba no aniversário da cidade, então o doutor Omar levou todo esse pessoal lá na escola: governador, ministro, o prefeito de Ituiutaba, que era o Janio Costa. Nós fomos para lá e eles discutiram a situação do colégio. Aí ele exigiu que se doasse um terreno de 10 mil metros quadrados para construir o Clóvis Salgado, que ele também queria construir uma escola profissionalizante e então foi doado o terreno, mas para doar esse terreno nós lutamos para conseguir. Política naquela época era política cerrada, de muita perseguição, eles queriam me tirar até da escola como diretora, depois eu voltei, depois me tiraram. Foi terrível essa parte (Diniz, 2010a)<sup>5</sup>.

Diniz esclareceu que a escolha da diretora era feita por indicação política e que a verba para patrocinar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do trabalho era função da própria escola, como narra em seu depoimento:

Nunca houve repasse de dinheiro do governo. Naquela época era a famosa caixa escolar, que era mantida pelos nossos alfabetizadores, diretores. Eles faziam campanha para comprar vestuário, material, alimentação e remédio, tudo era comprado através de campanha pelos nossos alfabetizadores e nossos diretores. Não tinha distribuição de

<sup>4</sup> DINIZ, cf. nota 1.

<sup>5</sup> DINIZ, cf. nota 1.

cartilha, nunca houve. Hoje as escolas têm repasse de verba para tudo, mas na época que eu fui diretora tudo que tem naquela escola, biblioteca comunitária nós que construímos, laboratório, tudo feito por nós. As salas de aula, aquelas da parte de cima, foi nós que construímos tudo com trabalho e com campanha. Eu sempre fui assim verdadeira, tipo olha, gente, a situação é essa e o que vocês propõem? A relação era bem comunitária, democrática mesmo, não tinha aquela coisa de diretor falar você vai fazer isso, isso e isso nas minhas reuniões, no Clóvis não tinha nem salas para direção. A direção ficava no corredor, só tinha sala de aula e uma cantina pra fazer lanche para as crianças, então nós nos reuníamos aqui nessa casa, alfabetizadores diziam os problemas “nós não temos verbas, o que vamos fazer?” Aí a gente ia fazer campanha. Campanha de quermesse, de filme, de rifas, fazia também aqueles sorteios que o bilhete ia pela Loteria, aí as pessoas ganhavam. Aquele dinheiro que foi doado pelos alfabetizadores, a gente fez muita campanha porque a escola era famosa e a gente tinha barraquinha, conseguia muita coisa, tudo assim através de campanha (Diniz, 2010a)<sup>6</sup>.

Já a alfabetizadora Carvalho contou que o governo deu o prédio onde hoje funciona a escola,

[...] mas antes a gente trabalhou até na rua, dava aula pros meninos na rua, aí depois que foi passar para onde é agora. Eram salinhas pequenas, agora já está grande, tinha o carro do sr. Anezio que levava a gente, depois passamos para uma perua que era particular. Tinha festas na escola porque na época não tinha merenda igual tem hoje, professor dava uniforme, material escolar, tinha menino que ia à escola só pra merendar. No começo era a diretora que dava a merenda, depois foi o governo que começou a mandar material e mantimento para fazer sopa (Carvalho, 2010)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> DINIZ, cf. nota 2.

<sup>7</sup> CARVALHO, N. R. de. Depoimento [2010]. Ituiutaba – MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba.

E a alfabetizadora Signorelli narrou sua vivência sobre a história do colégio:

Eu sei que ele começou na Rua 18 com a 15 e a 13 e quando ele foi lá para o bairro Progresso. Foi um acontecimento muito bom para o lugar, servia lanche apenas para os alunos da caixa e eles eram muito pobres, então todo mundo tinha vergonha de ser da caixa escolar, mas assim a escola era muito boa, organizada e movimentada, tinha muitos alunos, a escola já nasceu grande. O histórico em si da escola eu não conheço, mas eu participei da evolução naquele tempo, nós tínhamos aquela aula de biblioteca, para mim era fantástico, naquele tempo e ao longo dos anos a biblioteca só foi crescendo e depois, quando voltei para o estágio, já era uma grande biblioteca. Lá enfatizava a importância da leitura no dia a dia, as aulas de ciências também, fazíamos muita experiência e o professor levava material para a sala de aula, era muito bom e a gente fazia excursão na lagoa do Rui Drummond, todo ano nós íamos fazer excursão lá. Ao longo do primeiro ano até o quarto eu fui com meus professores, a gente ia fazer pesquisa da metamorfose do sapo, colhia o girino e colocava em um vidro, aí depois a gente ia vendendo na sala de aula a mudança que ia acontecendo ao longo do tempo e nos outros anos a gente ia para ver as plantas. Tudo em torno das ciências, agora a gente associa a nossa escola com a nossa profissão de hoje, eu trabalho na Educação e isso marca muito as pessoas, não tenho nada a reclamar, só agradecer, e acredito na Educação, continuo acreditando (Signorelli, 2010)<sup>8</sup>.

Foi possível constatar, pelas narrativas e documentos encontrados, que a realidade do Grupo Escolar Clóvis Salgado foi difícil, pois, apesar do desenvolvimento econômico da cidade, poucos investimentos foram destinados para a instituição e manutenção desse Grupo Escolar.

---

<sup>8</sup> SIGNORELLI, M. E. A. Depoimento [2010]. Ituiutaba – MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba.

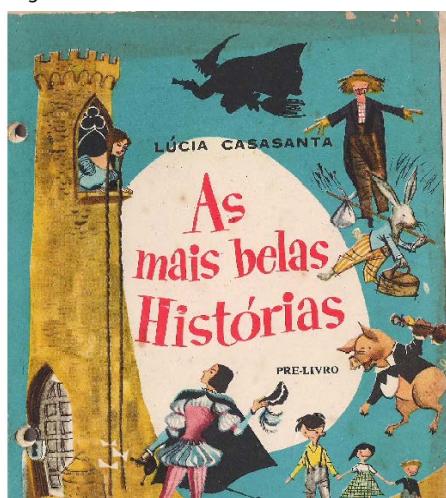
## As cartilhas e seus modos de ensinar as primeiras letras

Figura 1 – Capa da Cartilha da Infância.



Fonte: Arquivo pessoal de Tânia Rezende Silvestre Cunha.

Figura 2 – Pré-livro "As mais belas histórias".



Fonte: Acervo pessoal de Michelle Castro Lima.

As cartilhas surgiram muito tempo antes das aulas de alfabetização nas escolas. Antigamente, as cartilhas serviam de subsídios para as pessoas aprenderem a ler (e a escrever) em casa. Eram feitas na forma de tabelas (taboas), com grupos de letras que a escrita usava para representar os diferentes padrões silábicos correspondentes à fala. O tipo de letra era sempre o de imprensa, em uso na época. Na tradição da Língua Portuguesa, a Gramática de João de Barros (Século XVI) já trazia agregada uma cartilha (ou cartinha = mapa, pequeno documento), cujo subtítulo era introdução para aprender a ler (Cagliari, 1988, p. 21).

Iniciamos este subtítulo com a imagem de capas de duas cartilhas utilizadas no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, já que iremos discorrer sobre a utilização do impresso escolar, especificamente da cartilha.

A origem de todo impresso didático, seja ele cartilha ou livro, está sempre vinculado ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o surgimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado faz uma distinção entre essa produção cultural e os demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração.

Os livros didáticos fornecem informações, como tendências metodológicas de um determinado período, através das questões ideológicas que ele carrega. Dessa forma, o Estado Novo definiu a função ideológica da Educação, ao considerar a escola como

[...] elemento de fortalecimento dos laços de união nacional. Além do cuidado em impedir que nelas divulguem idéias que se desenvolvam em práticas alienígenas, capazes de colocar em risco nossas tradições – e neste sentido se justificam a censura aos livros, o rígido controle sobre os programas etc., desenvolve-se nas escolas um intenso programa de mobilização da juventude (Peixoto, 2000, p. 100).

A concepção de Educação e de alfabetização que o governo queria difundir se expressava nas campanhas e diretrizes dadas à educação nacional. Além disso, as concepções do professor também estavam impressas no livro que ele adotava em sua sala de aula e na sua prática. Portanto, a produção editorial do livro didático de alfabetização (a

cartilha) apresenta a concepção de alfabetização do autor e da editora que o produz e, por vezes, carrega as concepções de alfabetização e educação impostas pelo governo estadual e/ou federal.

As cartilhas foram instrumentos de concretização dos métodos propostos. Na tentativa de compreender como se deu o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita nesse período pesquisado no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, buscamos identificar quais as cartilhas utilizadas pelas alfabetizadoras, que concepção de alfabetização elas mesmas tinham e como sua própria alfabetização influenciou sua prática.

Podemos verificar a influência que a formação exerce na prática pela fala da alfabetizadora Diniz, que foi aluna da alfabetizadora Moraes no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em 1966, e narrou que, ao se tornar alfabetizadora, utilizou o mesmo método com o qual foi alfabetizada, embora tenha escolhido outra cartilha, *O Barquinho Amarelo*. Para desenvolver suas aulas, ela contou que havia todo um processo de trabalho, ou seja, fazia fichas, cartazes, caça-palavras. Depois os alunos iam formando frases, pregavam gravuras e era feita (pela alfabetizadora) uma composição. “Eles iam falando para mim o que estavam vendo, assim eu trabalhava primeiro, aí depois cada um contava uma história e eu me lembro que todos foram alfabetizados do mesmo jeito” (Diniz, 2010b)<sup>9</sup>.

Dessa forma, a alfabetizadora Diniz reproduziu o método com que foi alfabetizada e, mesmo não utilizando a mesma cartilha, utilizou o método proposto pela cartilha que a alfabetizou, bem como internalizou as práticas de sua alfabetizadora.

A alfabetizadora Carvalho (2010)<sup>10</sup>, que atuou no período de 1957 a 1968, trabalhou com duas cartilhas no grupo escolar, em diferentes momentos, que foram a *Cartilha da Infância* e a *Analítica*, além de outra de que não lembra o nome. O governo não fornecia o material didático, que era escolhido pelos alfabetizadores e direção escolar. Ela contou que uma cartilha tinha um quadro com todo o alfabeto, com as letras cursivas e de imprensa maiúsculas e minúsculas e, mais no meio da cartilha, quando já estava começando a alfabetizar, já vinha o SA, CH.

<sup>9</sup> DINIZ, 2010a, cf. nota 2.

<sup>10</sup> CARVALHO, N. R. de. Depoimento [2010]. Ituiutaba – MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba.

Então essa cartilha eu gostei muito, trabalhei muito tempo com ela, material bom, vinha colorido, tinha desenho. As cartilhas no começo não tinham desenho [...] Mas depois teve uma *Cartilha da Infância* mais colorida e foram surgindo outras melhores. No começo a gente usava cartilha, depois o governo começou a mandar material didático (Carvalho, 2010)<sup>11</sup>.

Signorelli (2010)<sup>12</sup>, aluna da Carvalho, confirmou que estudou e foi alfabetizada com a *Cartilha da Infância*, que foi o primeiro livro de alfabetização que tiveram:

[...] aí depois, quando nós terminamos a cartilha, começamos a ler *As Mais Belas Histórias* no primeiro ano adiantado. Eu tinha colegas que terminavam de ler *As Mais Belas Histórias* e já lia um terceiro livro, dava ênfase realmente na alfabetização na leitura e a escrita. Outra coisa que eu gostaria de contar também foi que todas as professoras que eu tive eram muito exigentes em relação ao capricho da nossa letra. Tinha que ser impecável! Nós tínhamos caderno de caligrafia e elas olhavam os cadernos e chamavam a atenção. Às vezes, elas colocavam palavras bonitas de incentivo quando o caderno era muito organizado. Elas pediam licença para a gente e mostravam para os colegas (Signorelli, 2010)<sup>13</sup>.

A ex-diretora do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, Diniz (2010a), narrou que, depois que perceberam a metodologia do ensino do Método Global, estudaram a cartilha *Os três porquinhos* para depois começar a aplicar:

[...] só depois que a gente teve o conhecimento do manual que a gente teve segurança é que tivemos as ideias. A mesma coisa aconteceu comigo na proposta ativista, só comecei a aplicar quando tive segurança, achei que o Global foi um avanço, então nós começamos a ajudar a Dirce porque tinha os cartazes, o conto, depois vem a sentença, posição de sentido e depois a silabação (Diniz, 2010a)<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> CARVALHO, cf. nota 10.

<sup>12</sup> SIGNORELLI, cf. nota 8.

<sup>13</sup> *Ibid.*, cf. nota 8.

<sup>14</sup> DINIZ, cf. nota 1.

A aluna Diniz (2010b)<sup>15</sup> disse que as melhores práticas de alfabetização eram das alfabetizadoras que utilizavam o Método Global, pois ela achava que esse era melhor do que o método Fonético e 90% dos alunos conseguiam aprender a ler e escrever.

Com o Global, o professor também tem que ser criativo, não ficar só naquilo, eram mais atividades que a gente desenvolvia, só que eu não me lembro. [...] A gente tinha até um caderno de planejamento, vivia fazendo cartazes, fichinhas para dar aos alunos. Eram muitas atividades com eles, não ficava só naquela coisa maçante, tinha aula de artes, matemática, de todas as matérias e a gente tinha conteúdo para passar para eles. Tive experiência na área de ciências, trabalhava com feijãozinho, tinham animais na escola para ver como eles se comportavam (Diniz, 2010b)<sup>16</sup>.

Ao realizar as entrevistas, descobrimos que as cartilhas mais utilizadas foram a *Cartilha da Infância* e *Os três porquinhos*, essa última, embora chamada de “Três Porquinhos” pelas professoras, tinha como título “As mais belas histórias” e foi escrita por Lúcia Casasanta, uma das maiores divulgadoras do Método Global no estado de Minas Gerais.

## Os métodos e as práticas das alfabetizadoras

A discussão sobre os vários métodos de alfabetização foi cercada de muita polêmica. Os educadores sempre tiveram dúvidas sobre qual o melhor método para alfabetizar. Ainda hoje a dúvida permanece. As alfabetizadoras, em toda a história das primeiras letras, sempre buscaram o melhor método para alfabetizar. Apesar das discussões sobre esses métodos, na realidade existem apenas dois: o sintético e o analítico. Como podemos observar no quadro a seguir, os dois métodos se dividem em alguns processos.

---

<sup>15</sup> DINIZ, cf. nota 2.

<sup>16</sup> *Ibid.*, cf. nota 2.

Quadro 1. Panorama dos métodos

Métodos	Tipos de Processos	Característica
Métodos Sintéticos	Alfabético Fonéticos ou Fônicos Silábico	Partem das partes para o todo, das unidades menores da língua para as maiores
Métodos Analíticos	Palavração Sentenciação Global de Contos	Partem de unidades significativas da língua, como palavras sentenças ou histórias, localizando primeiro o sentido e a memorização, para depois partir para a análise das sílabas e fonemas.

Fonte: Santos (2001).

Assim, a utilização de um método ou de outro sempre esteve ligada à formação e às concepções do professor alfabetizador. No Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, segundo sua diretora, durante o período pesquisado havia duas alfabetizadoras e cada uma trabalhava com um método. Isto se deve, em grande parte, à formação delas. Podemos identificar as diferenças nas falas das alunas dessas professoras:

Não me lembro muito bem, sei que gostava muito de assistir as aulas dela. Não era uma coisa maçante, ela era muito criativa. Devia ter cartaz, fichinhas porque o método Global é através de fichas (Diniz, 2010b)<sup>17</sup>.

Método Silábico, fazia uma associação da gravura com a letra inicial. Outro dia eu estava comentando com você sobre a letra H. A letra H por ela não ter som, ela era associada a um desenho do gato como se fosse a metade do gato saindo de dentro dele e trabalhavam os quatro tipos de letra, maiúscula e minúscula de imprensa junto com a letra maiúscula e minúscula cursiva. As professoras passavam e explicavam (Signorelli, 2010)<sup>18</sup>.

Uma das alunas afirma que foi alfabetizada pelo Método Global e outra, pelo Método Sintético. Conhecer os métodos de alfabe-

<sup>17</sup> DINIZ, *cf.* nota 2.

<sup>18</sup> SIGNORELLI, *cf.* nota 8.

tização pode ajudar os alfabetizadores a identificar a permanências e princípios norteadores que vão ajudá-los a alfabetizar, levando em conta a situação específica da sala de aula, conteúdos a ensinar, os processos cognitivos dos alunos e suas dificuldades e facilidades em construir seus conhecimentos. Segundo Diniz, elas só começaram a utilizar o Método Global depois de estudar o pré-livro “Os três porquinhos”. “Depois que a gente viu o Método Global, nós estudamos muito a cartilha *Os três porquinhos* para depois começarmos a aplicar” (Diniz, 2010a)<sup>19</sup>.

A alfabetizadora aposentada Carvalho (2010)<sup>20</sup> contou que usava tampinhas, rolinhos de pasta de dente, fazia desenhos com numerais, usava muitas fichas de palavras, de números. Fazia plano por letras. Se a maioria conseguisse entender a letra que foi ensinada, no outro dia planejava com outra. Se não conseguisse, fazia exercícios e ia de carteira em carteira para ensinar.

Dentre os métodos sintéticos, o mais antigo, que foi utilizado em massa até meados do século XX, é o alfabetítico. Ele consiste em apresentar partes mínimas da escrita, cujas unidades são as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas com as outras, formam as sílabas ou partes que dão origem às palavras. Entretanto, os alfabetizandos deveriam memorizar todo o alfabeto, letra por letra, para achar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra, para só após esse processo compreender que isso poderia se transformar em uma palavra.

A *Cartilha da Infância* foi muito utilizada na região do Triângulo Mineiro. A alfabetizadora Carvalho contou que, durante os anos de atuação como alfabetizadora, usou a *Cartilha da Infância*:

Eu já tinha trabalhado um ano antes quando eu estudava porque na escola Normal não ensinava você a dar aula não, não ensinava mesmo, era só teoria e não ensinava de primeira a quarta também não. Quem fez faculdade aproveitou mais, aí no caso eu não fiz faculdade, não dava para fazer porque o dinheiro era pouco eu acho que até hoje é a mesma coisa, mas foi muito bom. Na escola eu encontrava macarrãozinho de letrinhas, sentava no chão com eles, quem não aprendesse a ler,

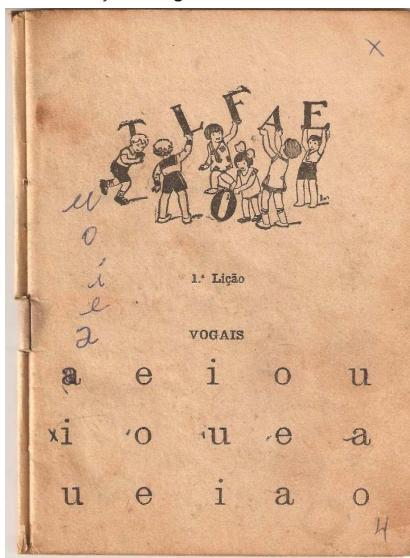
<sup>19</sup> DINIZ, cf. nota 2.

<sup>20</sup> CARVALHO, cf. nota 10.

não ia ganhar a surpresinha, eu brincava. Então era brincadeira e ao mesmo tempo aprendizado, era muito bom, gostava muito de ensinar (Carvalho, 2010)<sup>21</sup>.

Na imagem a seguir, podemos identificar, na página 4 da *Cartilha da Infância*, como era trabalhado o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A primeira lição apresenta aos alunos as vogais. Assim, esta cartilha desenvolvia o método sintético.

Figura 3. 1<sup>a</sup> lição "Vogais" da *Cartilha da Infância*.



Fonte: Arquivo pessoal de Tânia Rezende Silvestre Cunha.

Já a alfabetizadora Moraes narrou que nos 11 anos de trabalho utilizou a cartilha *Os três porquinhos*. Segundo ela, conheceu o Método Global durante o curso Normal. Disse também que o curso era ministrado em uma escola dirigida por americanas e que se localizava em Belo Horizonte. E ela foi a primeira a utilizar o Método Global em Ituiutaba.

Porque aqui em Ituiutaba ninguém conhecia o método Global. Só conheci depois que eu voltei de Belo Horizonte. [...] realizei o Normal em

<sup>21</sup> CARVALHO, cf. nota 10.

uma escola em Belo Horizonte que se chamava Isabela Hendrix. Era uma escola americana na época; depois ela foi vendida para uns brasileiros, mas o corpo docente era todinho americano (Moraes, 2011)<sup>22</sup>.

No Método Global o livro usado para alfabetizar não se chama cartilha, mas pré-livro. Dessa forma, o pré-livro “As mais belas histórias” apresentava frases, palavras e sílabas. Tinha 27 historietas com o objetivo de trabalhar a leitura, inserindo palavras novas a partir da página 27. Nessas lições, as frases, palavras e sílabas, eram apresentadas de forma diferente da adotada nas cartilhas que usavam o método sintético, pois não eram separadas. Portanto, segundo as alfabetizadoras, elas mesmas organizavam seu material didático, elaborando fichas e cartazes e fixando na sala de aula.

Carvalho (2010)<sup>23</sup> utilizou o método sintético e lembrou que quem confeccionava seu material a ser utilizado em sala de aula era ela própria, por isso utilizava materiais recicláveis, tais como tampinhas, rolinhos de pasta de dente, além de contar com a ajuda das fichas para escrever os números e as palavras.

No método sintético, há o procedimento da soletração, que instituiu exaustivos exercícios denominados “exercícios de cantilena” (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e também o treinamento com possíveis combinações de letras em silabários. Mas estas atividades eram sem sentido, porque se demorava a chegar a um significado. Os exercícios eram realizados com os alunos cantando e decorando as combinações: be-a-ba, be-e-be etc. e soletrando para tentar decifrar a palavra bola: be-o-bo, ele-a-la: bola.

Para o procedimento da soletração, não se constata nas pesquisas o uso de material didático produzido para esse fim. Mas há algumas hipóteses levantadas. Sabe-se hoje que, no século XIX, quando as instituições escolares passaram a utilizar o método simultâneo de ensino, ou seja, aquele em que se formavam séries ou salas de aula que estudavam o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, houve a necessidade de produção de material didático para “padroni-

<sup>22</sup> MORAES, D. F. de. Depoimento [2010]. Ituiutaba – MG, 2010. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba.

<sup>23</sup> CARVALHO, cf. nota 10.

zar” os procedimentos. Entretanto, tem-se notícia de alguns materiais mais antigos usados para ajudar no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo de material que coincide com o uso do método alfabetico são as Cartas de ABC e os silabários.

As Cartas de ABC e os silabários, que ainda há poucos anos se podia comprar até em supermercados, bodegas (butecos no Nordeste) ou em lojas de estações de trens e rodoviárias, seguem o mesmo esquema da *Cartilha de João de Barros*. Várias pessoas que não puderam ir à escola, ou que saíram dela porque foram consideradas “burras” demais para aprender, acabaram aprendendo a ler nessas cartilhas porque elas podiam ser adquiridas em qualquer lojinha. Essas cartilhas eram utilizadas tanto para crianças quanto para adultos.

Nesse período, o aluno precisava decorar o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração. Decoravam-se as palavras-chave, com o objetivo de colocar em prática o princípio acrofônico, próprio do alfabeto, ou seja, atribuir a cada letra um som, depois somar os sons para descobrir que palavra está escrita. Após trabalhar com o princípio acrofônico, colocavam-se os alunos para escrever e ler, interpretando as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita. Para o linguista Cagliari (2002), o princípio acrofônico é um conjunto de regras que nós leitores usamos para decifrar os valores sonoros das letras. Em um primeiro momento, o que se faz é atribuir a cada letra o som que é dado pelo nome e somente depois somam-se os sons para descobrir que palavras estão escritas.

Nesse momento, são feitos os arranjos precisos a respeito dos valores sonoros das letras em função da ortografia, do dialeto que o leitor conhece, da história das palavras que vai escrever. Cagliari afirma que o princípio acrofônico é uma das ferramentas mais importantes que o leitor tem para poder realizar sua tarefa de decifração da escrita.

Assim, o propósito deste estudo foi compreender, além das práticas das alfabetizadoras, como as alfabetizandas vivenciaram o processo educativo no Grupo Escolar. As narrativas foram essenciais para conhecermos a história experimentada e sentida por essas mulheres. As narradoras são moradoras do município de Ituiutaba. À época da pesquisa, estavam aposentadas e, todas elas, de alguma forma, atua-

ram de maneira significativa no cenário pesquisado: o Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, entre os anos de 1957 e 1971. São elas: duas alfabetizadoras, duas ex-alunas dessas alfabetizadoras e a diretora da escola, que permaneceu no cargo por vinte e sete anos — uma vida dedicada à educação ituiutabana. Hoje, essa “pequena senhora” é considerada um ícone na cidade, tendo seu trabalho reconhecido por professores, alunos, técnicos que passaram por essa escola e, até mesmo, pela sociedade tijucana. “Fiquei na direção 27 anos. Quando eu era auxiliar da diretoria eu passei para a direção em 1960, o Clóvis Salgado foi instalado em 1957 e em 60 eu me tornei diretora com a aposentadoria da dona Maria Moraes” (Diniz, 2010a)<sup>24</sup>.

## Considerações finais

A partir das narrativas das alfabetizadoras e das alfabetizandas, que são as testemunhas do período estudado, pudemos entrelaçar, juntamente com as referências estudadas e compreendidas sobre o assunto, as práticas desses sujeitos e os acontecimentos históricos do período.

No início deste estudo, tínhamos com hipótese que a cartilha utilizada nos grupos escolares do município seria também a cartilha *Caminho Suave* da autora Branca Alves de Lima, pois, em vários textos, dissertações e teses lidas, ela aparecia como a mais vendida e utilizada em todo país na década de sessenta. Esperávamos, portanto, ser essa a realidade do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado. Contudo, as duas cartilhas usadas nessa época pelas alfabetizadoras foram a *Cartilha da Infância e As mais belas histórias*, a que muitas pessoas, inclusive a própria alfabetizadora Moraes (2010)<sup>25</sup>, referem-se como a cartilha dos Três Porquinhos. Segundo ela, “era a história dos três porquinhos e depois os cartazes e as fichinhas, cada cartaz era trabalhado em uma sequência, no terceiro e no quarto cartazes era ‘minha casa é de palha’ e ‘Eu sou um palhaço’.

<sup>24</sup> DINIZ, cf. nota 1.

<sup>25</sup> MORAES, cf. nota 22.

Constatamos também que na mesma escola, durante o mesmo período, com as mesmas condições de trabalho, as alfabetizadoras utilizavam cartilhas diferentes em turmas diferentes. Não só as cartilhas, mas também o método. Segundo Diniz (2010a)<sup>26</sup>, foram utilizados métodos e cartilhas diferentes, por recusa de uma das alfabetizadoras em utilizar o Método Global. Essa alfabetizadora preferiu usar o método silábico, o qual “dominava” e compreendia.

Outra questão que merece destaque se relaciona à maneira como as alfabetizadoras foram alfabetizadas. Elas e as alunas afirmam que suas práticas foram influenciadas de maneira significativa pelas práticas de suas alfabetizadoras.

Eu sei que aprendi a ler nesse primeiro aninho como a gente falava e eu gostava muito, adorava minha professora. Acho que a maioria dos meus colegas aprenderam a ler com ela também, minha turma era uma turma complicada, difícil. Acho que repeti, em minha prática, o que ela fazia na sala de aula (Diniz, 2010b)<sup>27</sup>.

Compreender a história das políticas educacionais do nosso país no período de 1957 a 1971 foi importante no sentido de nos ajudar a analisar as práticas vivenciadas no grupo escolar.

Conhecer a história vivida por protagonistas que atuaram no Ensino Primário de um grupo escolar de Ituiutaba, cidade do interior do estado de Minas Gerais, foi essencial, pois, sem as narrativas, essa história não seria conhecida e muito menos socializada, uma vez que as fontes documentais foram perdidas ao longo do tempo. Pela falta de um arquivo específico, muitos documentos desgastaram-se e foram jogados fora. Durante algumas visitas ao Arquivo Público Mineiro, com sede em Belo Horizonte, consegui encontrar uma única ata, a de criação e instalação do quarto grupo escolar do município de Ituiutaba, e as legislações da educação mineira.

Este estudo mostrou também a forma como os métodos de ensino se alternaram no decorrer da história da alfabetização no Brasil. Apesar dos problemas conceituais de concepção da língua materna,

---

<sup>26</sup> DINIZ, cf. nota 1.

<sup>27</sup> DINIZ, cf. nota 2.

apresentados nas cartilhas, as alfabetizadoras conseguiram ensinar as crianças a ler e a escrever, mesmo que de forma mecânica. As narrativas evidenciam ao longo do estudo as escolhas, as apropriações e as tentativas que fizeram com o intuito de acertar.

Assim, podemos compreender que, apesar das campanhas do governo mineiro para difundir o Método Global, nem todas as alfabetizadoras trabalharam com esse método e que a prática que exerceram foi influenciada pela sua formação e por sua experiência como alunas alfabetizadas.

## Referências

- CAGLIARI, L.C. A Cartilha e a Leitura. In.: SÃO PAULO (Estado). FDE. *Leitura: Caminhos da Aprendizagem*. Série Idéias n. 05.1988, p. 21 a 26.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o Bá, Bé, Bi, Bo, Bu*. São Paulo: Scipione, 2002. (Coleção Pensamento e educação em sala de aula).
- DELGADO, L. de A. N. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1998.
- PEIXOTO, A. M. C. Triste Retrato: a educação mineira no Estado Novo. In: FARIA FILHO, L. M. PEIXOTO, A. M. C. (Orgs.). *Lições de Minas: 70 anos de Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.
- SANTOS, S. M. dos. *Histórias das alfabetizadoras brasileiras: entre saberes e práticas*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

# 7

## História e memória da alfabetização em Canápolis: primeiras aproximações (1930-1971)

*Vanessa Ferreira Silva Arantes  
Gustavo Araújo Batista*

Este capítulo apresenta recortes de uma investigação desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – Uniube, intitulada “História e memória da alfabetização em Canápolis: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971”. Seu objetivo foi investigar o contexto histórico da alfabetização no município de Canápolis, cidade do interior de Minas Gerais, no período delimitado, utilizando como fontes as cartilhas de alfabetização.

A ausência de pesquisas históricas na alfabetização leva-nos a concordar com Soares (1985), quando afirma que o tema é abrangente e complexo, porém pode ser analisado de diferentes facetas. Em nosso estudo, deparamo-nos com algumas restrições; a primeira foi exatamente a ausência de trabalhos historiográficos. O pesquisador tem que assumir uma postura de arqueólogo, buscando inventariar, selecionar, interpretar, para configurar um objeto ainda pouco explorado. A outra dificuldade, a mais significativa, foi localizar as fontes: encontrar materiais didáticos, livros de atas, cadernos de plano e, principalmente, as cartilhas utilizadas no início do século XX.

Sustentamos que tal fato esteja relacionado com a dificuldade que a população de maneira geral e, neste caso em especial, os professores, diretores, supervisores têm em acumular materiais que não mais utilizam. Assim, eles priorizam os contemporâneos de uso diário, fazendo com que os documentos mais antigos sejam arquivados em lugares desconhecidos pela equipe atual da escola ou até mesmo descartados.

A cartilha, enquanto recurso material para o processo de ensino e leitura, foi considerada relevante em nosso país, tornando-se instrumento essencial para a alfabetização e conquistando cada vez maior espaço no meio escolar ao longo dos séculos XIX e XX.

Podemos verificar que a cartilha, por mais que se tenham alterado os métodos, bem como sido realizadas modificações externas e gráfico-didáticas durante todo o processo histórico, procurando aprimorar e atualizar vários de seus aspectos e de suas particularidades, especialmente no que tange à concepção de alfabetização, permaneceu inalterada como indispensável instrumento de consolidação de determinada concepção e método, ou seja, da sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, no que se refere à história da alfabetização no Brasil, as cartilhas são fontes proeminentes; mesmo que tenham sofrido pequenas modificações, os aspectos considerados universais e que caracterizam a cultura escolar de nosso país prevaleceram.

Para muitos, são conceituadas apenas como livros para ensinar a ler e a escrever, um instrumento facilitador no processo da alfabetização, utilizado de forma espontânea e cômoda nas salas de aula.

Amâncio (2002, p. 14) evidencia essa afirmação, confirmando que “a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural”. É considerada, desde o seu surgimento até nossos dias, como um material didático de referência no processo de alfabetização, ainda que utilizada de forma mascarada, pois, embora docentes relatem não mais utilizá-la no processo de alfabetização, encontram-se, em seus materiais didáticos, os ‘caderninhos de leitura’, que, na verdade, nada mais são que as cartilhas reproduzidas por folhas fotocopiadas.

Nesse sentido, sustentamos que a cartilha não seja conceituada apenas como um livro ou um manual para ensinar a ler e a escre-

ver, como mencionado nos parágrafos anteriores; entendemos que ela pode ser colaboradora para reflexões sobre como se constitui o processo histórico de alfabetização.

Situando-a como nosso objeto de estudo, podemos verificar que, com suas especificidades e complexidades, oferece subsídios para compreendermos, numa perspectiva histórico-dialética, as concepções do processo de ensino da leitura e da escrita, pois ela nos fornece indícios capazes de contribuir no entendimento de questões relacionadas ao processo de alfabetização em um determinado período que se proponha a investigar.

Frade (2003, p. 3) corrobora nossa opção por esse objeto de pesquisa, ao asseverar que, “conforme estudos sobre a história do livro e da leitura, sabemos que é possível, partindo da presença de um livro, sair para dimensões de fora dele”. Assim, podemos afirmar a importância e complexidade de um estudo que envolva a análise de cartilhas de alfabetização (livros) como objetos multifacetados, capazes de disseminar saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade.

Por nos permitirem compreender fatos da dimensão histórica da alfabetização, não devem ser consideradas como meros instrumentos facilitadores do processo de decodificação.

Mortatti também certifica a sua importância enquanto instrumentos capazes de desvelar traços históricos,

a cartilha de alfabetização institui e perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social (Mortatti, 2000, p. 50).

Também Frade e Maciel (2006), em uma abordagem histórica sobre as cartilhas, vêm responder a uma necessidade de construir mais organicamente uma história do livro e da leitura e das práticas editoriais no Brasil, uma vez que se trata de impressos que passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependentes não só de necessidades pedagógicas, mas também comerciais e culturais.

Constituem elas uma das primeiras vias de acesso à cultura do impresso, apresentando conhecimentos de uma sociedade e, principalmente, o modo como aqueles que a conceberam acreditam no que deve ser apresentado como digno de ser passado adiante.

Assim como as cartilhas, os documentos também foram fontes importantíssimas em nossa pesquisa, pois possuem riqueza de informações, de onde extraímos e resgatamos um melhor entendimento do nosso objeto, cuja compreensão necessitou de contextualização histórica e sociocultural. Cellard ressalta a importância do documento escrito, considerando-o como

uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Portanto, depois de uma garimpagem incansável nos arquivos públicos municipais, encontramos algumas pistas de nossas fontes, fomos em busca delas e, após localização, análise, apreciação e estudo, apresentamos a seguir o contexto histórico da alfabetização canapolina, dando voz aos documentos e às cartilhas.

Nessa perspectiva, procuramos identificar nos documentos selecionados, assim como na estrutura das cartilhas selecionadas para a análise histórica (*Cartilha da infância, O livro de Lili* e o pré-livro *Os três porquinhos*, da coleção “As mais belas histórias”), ou melhor, no interior de suas páginas, a sua organização, suas variações, distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos, assim como o método nelas utilizado, buscando, em suas entrelinhas, interpretar parte da história da alfabetização no município de Canápolis no período delimitado.

Para melhor organizar a construção do processo histórico da alfabetização no município, dividimos o período pesquisado em dois momentos: décadas de 30 e 40 e décadas de 50, 60 e 70 do século XX. Denominaremos de primeiro período os primeiros anos e de segundo período os anos finais. Da década de 70, só utilizamos o primeiro ano, pois o nosso recorte temporal vai até o ano de 1971.

Como referencial teórico-metodológico, servimo-nos no materialismo histórico-dialético, na versão de Goldmann (1913-1970). Des-

tarte, há que se mencionar que, para tal pensamento, a realidade deve ser pensada como um processo dialético, constituído a partir das relações de produção que os indivíduos estabelecem entre si na sociedade à qual pertencem e na qual se situam ao longo da história, relações essas que se constroem a partir das lutas de classes nas quais esses mesmos indivíduos estão inseridos.

O método derivado do materialismo histórico-dialético, segundo a concepção adotada pelo presente trabalho, é o denominado ‘método dialético’. Uma vez que o termo ‘dialético’ comporta vários significados, muitos dos quais conflitantes entre si, é forçoso que se faça aqui um esclarecimento sobre em qual acepção tal termo é tomado. Assim, para se compreender de modo mais preciso o conceito de método dialético em questão, recorreremos a um outro conceito, a saber: o conceito de pensamento dialético. De acordo com Goldmann,

O pensamento dialético afirma [...] que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente (Goldmann, 1967, p. 5-6).

Conforme a citação acima, o pensamento dialético pressupõe uma abordagem que faça um percurso simultaneamente indutivo-dedutivo e dedutivo-indutivo sobre as mais diversas questões, suas respostas e seus contextos, abordagem essa que também endossa a sua retomada tão logo se faça necessário. Desse modo, a versão de pensamento dialético apresentada por Goldmann é uma forma de conceber o processo de construção do conhecimento como uma atividade baseada em premissas relativamente corretas (já que a certeza do conhecimento não é absoluta), descartando também a hipótese de que o pensamento que o produz avance, incondicionalmente, de forma linear (pois o pensar pode constituir-se em um repensar, voltando-se sobre si mesmo e reexaminando-se quanto a questões cujas resoluções já foram encontradas, seja para corrigir as soluções anteriores, seja

para apresentar novas soluções), assim como recusa a tese de que o conhecimento de algo tenha de ser especializado, ou seja, fragmentado, para ser mais amplo e profundo (uma vez que o conhecimento será tanto mais vasto quanto variado se mantiver uma inter-relação entre as suas partes e o seu todo e vice-versa).

## Contextualizando as décadas de 1930 e 1940: os resquícios do Método Sintético

Esse primeiro período de nosso estudo sobre a alfabetização canapolina foi marcado pela contradição entre defendido e utilizado, pois, apesar de concentrar-se em um momento em que os ideários renovadores estavam a todo vapor, ainda localizamos uma fase de trabalho valendo-se de métodos tradicionais. Tradicional no sentido de que o processo de aprendizagem era voltado ao ensino da leitura de forma mecânica. A preocupação se concentrava apenas nas técnicas para decifrar textos.

Para melhor compreensão dessa questão dos métodos, nos reportamos a Mortatti, que tão claramente os classifica:

Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabetico, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentenciação, historieta, conto (Mortatti, 2006, p. 94).

Ainda valendo-nos dos estudos de Mortatti, em sua obra *Os sentidos da alfabetização*, julgada por nós como o principal estudo da história da alfabetização brasileira, tentaremos evidenciar a divisão por períodos anuais desse complexo movimento histórico de métodos de alfabetização, que ela tão bem estruturou em quatro momentos cruciais.

Esses momentos e suas principais características são, muito resumidamente: 1º. momento (1876 a 1890) – disputa entre defensores do então “novo” método da palavrão e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º. momento (1890 a meados da década de 1920) – disputa entre defensores do então “novo” Método Analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º. momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) – disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4º. momento (meados da década de 1980 a 1994) – disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização (Mortatti, 2006, p. 96).

Julgamos necessária essa primeira explanação da autora sobre os períodos históricos em que os métodos de alfabetização foram se construindo, pois, a partir desses dados, podemos relacionar as cartilhas selecionadas com as concepções metodológicas do momento em questão.

Não localizamos documentos oficiais que comprovassem sistematicamente quais cartilhas foram utilizadas nesse 1º período em Canápolis, porém tivemos a sorte de localizar uma cartilha, guardada a ‘sete chaves’ pelo senhor Guielmo Moura de Paula, que a utilizou em sua alfabetização, nesse período, mais precisamente na década de 40.

Marcando o 1º período de nossa análise, onde ainda foi possível localizar os resquícios do método sintético na alfabetização canapolina, apresentaremos a primeira cartilha a ser analisada, *Cartilha da infância*.

## ***Cartilha da infância: algumas reflexões***

De autoria de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, *Thomaz Galhardo*, como era apresentado nas capas dos manuais, essa cartilha foi escrita no início da década de 1880, porém, no ano seguinte, foi modificada e ampliada pelo professor Romão Puiggari.

Percebe-se a permanência desse manual de ensino de leitura por mais de um século: sua 2<sup>a</sup> edição foi no ano de 1891; no ano de 1939, já se encontrava na 141<sup>a</sup> edição; em 1958, na 194<sup>a</sup> edição; Mortatti (2000) confirma sua 225<sup>a</sup> edição no final da década de 70 (ano de 1979) e a sua 233<sup>a</sup> já no fim do século XX, 1992.

Editada pela editora Paulo de Azevedo Ltda, com sede em Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, a *Cartilha da infância* foi adotada oficialmente pelo governo Paulista. Porém percorreu o estado mineiro, e nele o município da pesquisa.

O manual contém 64 páginas no tamanho 20 x 15 cm, uma verdadeira caderneta, sem cores, editada em preto e branco e em sua contracapa uma dedicatória do autor, com os dizeres: “Ao mais esforçado propugnador do Ensino Popular o Brasil, o Exº. Sr. Conselheiro, Carlos Leôncio de Carvalho” (Galhardo, 1958, p. 3), evidenciando a relação e a confirmação da aprovação de Leôncio de Carvalho quanto aos ideários de alfabetização contidos naquele manual escolar.

A *Cartilha da infância* é baseada no Método Sintético, pelo qual, de acordo com Mortatti (2000), o ensino parte das partes para o todo, o que é evidenciado nas suas primeiras páginas, quando o autor Thomas Galhardo, ao apresentar o texto “Ao leitor”, na página 5, oferece algumas explicações sobre o motivo da publicação, a justificativa pela opção do método adotado e a estruturação das lições. Explicitando a preferência pelo método de ensino adotado, argumenta:

Dos três métodos de ensino da leitura, antigo ou da soletração, moderno ou da silabação, e moderníssimo ou da palavração, escolhemos o meio termo, sobre cujas bases foi escrito o presente sistema. Razão tivemos para esta preferência. O método antigo é o método do absurdo. [...] Procuramos ser metódico, apresentando as dificuldades gradativamente, e intercalando em todos os exercícios, para evitar esquecimento por parte do aluno, os elementos conhecidos nas lições anteriores. É a recordação contínua. Apresentamos salteadas, todas as sílabas para evitar a decoração inconsciente, que consegue idiotizar meninos inteligentes e ativos. É a indecoração constante. Não temos necessidade de repetir que nosso trabalho tem por base o método silábico (Galhardo, 1958, p. 5-8).

Figura 1 – Capa principal da *Cartilha da infância* (edição 194).

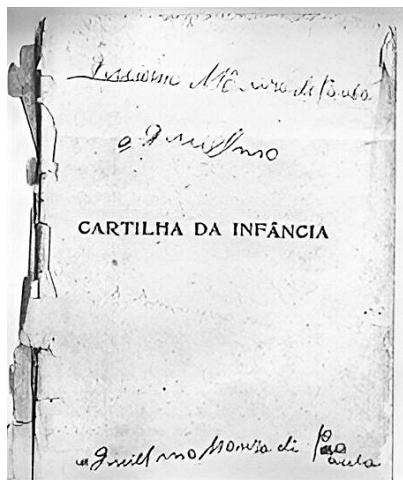


Figura 2 – Folha de rosto da *Cartilha da infância* (edição 194).



Fonte: Arquivo pessoal de Guelmo Moura de Paula.

Figura 3 – Primeira lição da *Cartilha da infância* (edição 194).



Fonte: Arquivo pessoal de Guelmo Moura de Paula.

Figura 4 – Terceira lição da *Cartilha da infância* (edição 194).

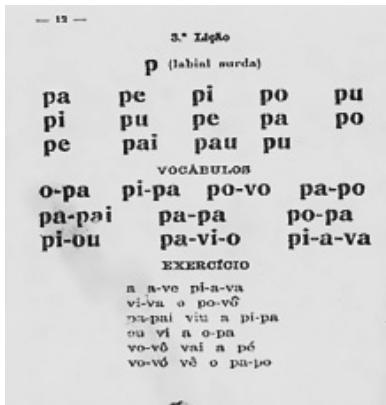


Figura 5 – Trigésima primeira lição da *Cartilha da infância* (edição 194).

— 45 — <b>31.<sup>a</sup> Lição</b> <b>cha che chi cho chu</b> <b>che cho chi chu cha</b> <b>VOCÁBULOS</b> <b>chei-ro cha-to chu-va</b> <b>chô-ro cha-ve ca-cho</b> <b>char-co</b> <b>chá-ca-ra cha-ru-to</b> <b>EXERCÍCIO</b> on-de está o cha-vei-ro? cha-me-o e não res-põe-deu pe-ça-lhe a cha-ve do por-tão da châ-ea-ra a cha-va for-mou gran-des char-ros	— 47 — <b>32.<sup>a</sup> Lição</b> <b>x (x=—palatal sibilante)</b> <b>xa xe xi xo xu</b> <b>xo xe xa xu xi</b> <b>xar</b> <b>VOCÁBULOS</b> <b>xa-rão xar-que bai-xo</b> <b>pei-xe ta-xa li-xa</b> <b>xa-ro-pe</b>
---	---

Fonte: Arquivo pessoal de Guelmo Moura de Paula.

A primeira lição evidencia as características do método sintético, pois o autor inicia apresentando as vogais, os ditongos, as vogais acentuadas, para só posteriormente, já na lição 2, introduzir as consoantes e as sílabas (fig. 3).

A partir da segunda lição até a 32<sup>a</sup> (figs. 4 e 5), a estrutura prevalece. A princípio são apresentadas as consoantes e do lado, entre parênteses, a sua classificação fonética, como, por exemplo, V (labial sibilante). Em seguida, as famílias silábicas em três sequências distintas assim representadas, VA - VE - VI - VO - VU; VE - VA - VO - VU - VI e VO - VI - VA - VE - VU, depois os vocábulos, que são palavras simples de duas ou três sílabas, separadas, e, por fim, os exercícios em forma de pequenos textos – frases isoladas, não havendo sequência lógica entre elas, e também separadas em sílabas.

Os sinais de pontuação também estão presentes nessa cartilha; a partir da 27<sup>a</sup> lição aparecem nas frases dos exercícios pontos de interrogação, assim como outros sinais de pontuação (vírgula, ponto-e-vírgula, dois pontos). O ponto final foi utilizado somente nas sentenças, ao final da cartilha.

Após a 32<sup>a</sup> lição, já na página 49, são apresentadas as letras do alfabeto na forma minúscula, precedidas da maiúscula e, no final da página, o alfabeto maiúsculo desordenado.

Figura 6 – Página 49 da *Cartilha da infância* (edição 194).



Fonte: Arquivo pessoal de Guielmo Moura de Paula.

Nas páginas finais da cartilha, página 50, iniciam-se os textos (lições), em análise; são apresentados nove; destes, dois na forma de narrativa, com todas as palavras separadas em sílabas (“A Escola” e “A Carta”); três na forma de poema, assim intitulados: “Joãozinho”, “O amanhecer”, e “Amanhece”, que, porém, não são separados por sílabas; e, finalmente, os outros quatro em forma de narrativa, sem separação de sílabas: “A oração”, “A boca”, “Estradas de Ferro” e “Os filhos do pescador”.

Em uma análise mais geral sobre a cartilha, evidenciamos que, as últimas lições em forma de texto, na sua maioria, abordam assuntos relacionados à necessidade do bom comportamento das crianças na escola e em casa.

A *Cartilha da infância* apresenta poucas imagens, havendo nela apenas 7 ilustrações, uma na capa, que representa uma menina e um menino sentados de costas escrevendo, e outras seis assim distribuídas: uma antes da primeira lição intitulada “vogais” – seis crianças brincando com algumas letras do alfabeto, e as restantes antecedendo os textos, cujos títulos são: “A escola” – uma criança com pasta de lado em frente de uma mulher; “A oração” – um

Figuras 7 e 8 – Textos complementares da Cartilha da infância (edição 194).



**A ESCOLA**

Ma-nu-el e-ra um me-ni-no de com-porta-men-to e-xem-plar; mas, um dia, leva-do por maus com-pa-nhei-ros, fes-tui-tau tra-ve-ssu-ros.

A-sim que che-gou à ca-sa, sua ma-mãe, que-ren-do cas-tigá-lo, di-sse-lhe:

"Hel-de man-dar-te pa-ra a es-co-la.  
A-i é que tu me hás-de pa-grar!"

Ma-nu-el en-tão respon-deu:

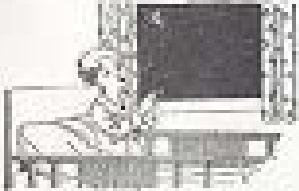
"Ne-nas ca-so vou fa-zer mais tra-ve-ssu-ros, por-que o que eu quero é mes-mo ir à es-co-la pa-ra a-pren-dez e con-se-guir ser al-gu-ma cou-sal! Se é

— 53 —

pre-ci-o, fa-ser tra-ve-ssu-ros pa-ra ter a fe-li-ci-da-de de ir à es-co-la, en-tão vou co-me-car já!"

A mãe de Ma-nu-el co-me-cou a ri-er, e no ou-tro dia, sa-tis-fa-zan-do a von-de do fi-lho, man-dou-o à es-co-la, on-de él-e a-pren-deu a ler, es-cre-ver e con-tar.

Ho-je é um dos mais dis-tin-tos pro-fe-sso-res do Es-ta-do de Mi-nas.



**A CARTA**

Jú-li-a ti-nha fei-to se-te a-nos quan-do su-a mãe a man-dou pa-ra a es-co-la.

A mãe de Jú-li-a não sa-bia ler; mas não que-ri-a que a fi-li-a ti-vésse a mes-ma in-fe-li-ci-da-de.

Um dia de-pois da en-tra-da de Jú-li-a na es-co-la, su-a mãe re-ce-beu u-ma car-ta e fi-cou mu-ki-to a-fli-ta por não a po-der ler.

— 54 —

dissem, nos tempos de-men-de-ros: que era de-tin-ja quel era Léonídia; mas fizeram os do mal... Agora,

Avó, Maria, cheia de gru-ga, o chil-der é co-mer-ros; borbo-lha nô-nha sózinha as mulhe-ress; borbo-lha é o fruto das vendo-ressas, fonda-ressas.

— Maria Irena, Mário, São um grande bando que só encontra nas Poças, que con-tem-pha bando an-tigo de nomes re-comunicações, po-que lá fizeram suas amigas.

**A PÁTINA**

— Quantas chaves tem tu, Arlindo?

— Três! Mário e dona.

— Não, Arlindo quantas?

— Não, eu dei trinta e sete, e des-que-remos bichinhos, que eram opa-cos que judeus dos Estados Unidos trouxeram e deram para mandar; e os outros setenta para biscoitos, choco-quetes.

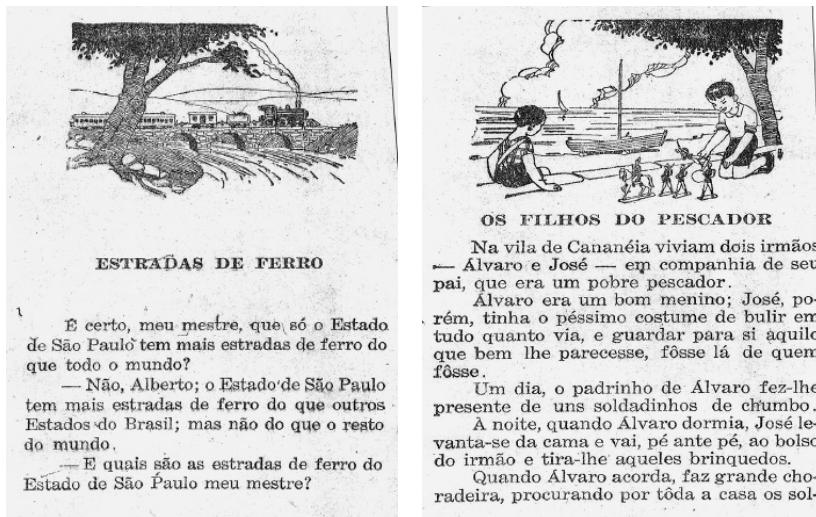
— Os choco-ques só servem para morder?

— Não, servem também para assar e fritar.

Fonte: Arquivo pessoal de Guelmo Moura de Paula.

menino em sua cama, ajoelhado com as mãos postas para cima; “Estradas de ferro” – uma paisagem de um trem de ferro passando em uma ponte sobre um rio; “Os filhos do pescador” – dois meni-

Figuras 9 e 10 – Ilustrações da *Cartilha da infância* (edição 194).



— É certo, meu mestre, que só o Estado de São Paulo tem mais estradas de ferro do que todo o mundo?

— Não, Alberto; o Estado de São Paulo tem mais estradas de ferro do que outros Estados do Brasil; mas não do que o resto do mundo.

— E quais são as estradas de ferro do Estado de São Paulo meu mestre?

#### OS FILHOS DO PESCADOR

Na vila de Cananéia viviam dois irmãos — Álvaro e José — em companhia de seu pai, que era um pobre pescador.

Álvaro era um bom menino; José, porém, tinha o péssimo costume de bulir em tudo quanto via, e guardar para si aquilo que bem lhe parecesse, fosse lá de quem fosse.

Um dia, o padrinho de Álvaro fez-lhe presente de uns soldadinhos de chumbo.

A noite, quando Álvaro dormia, José levanta-se da cama e vai, pé ante pé, ao bolso do irmão e tira-lhe aqueles brinquedos.

Quando Álvaro acorda, faz grande choro, procurando por toda a casa os sol-

Fonte: Arquivo pessoal de Guelmo Moura de Paula.

nos brincando na margem de um rio; e, por fim, “Amanhece” — um menino, apontando para uma menina o horizonte, ambos com as pastas na mão, sinalizando a ida para a escola. Apresentamos duas delas nas imagens seguintes.

Os resultados da análise da *Cartilha da infância* possibilitaram-nos a compreensão de um importante momento histórico da alfabetização no Brasil, assim como em Minas Gerais e, por fim, em Canápolis, município mineiro. Por meio das observações foi possível constatar a presença do método sintético (silabação) na alfabetização canapolina nesse período. A *Cartilha da infância* foi uma das primeiras concretizações de aplicação prática da proposta de silabação para o ensino inicial da leitura, defendido pelo seu autor como o método mais eficiente e mais adequado para se ensinar a ler.

A decoração e a memorização faziam parte do método de alfabetização; nesse processo era necessário repetir para memorizar e/ou decorar. A valorização do ensino dava-se por partes, letras, sílabas, sentenças e lições, como unidade de significação, as quais, uma vez conhecidas, deviam ser repetidas por meio do treino oral.

Concluímos esse período de nossa análise evidenciado pela *Cartilha da infância*, apoiados em Mortatti, que tão bem esclarece sobre as características dessa concepção metodológica utilizada em Canápolis no que denominamos primeiro período da história da alfabetização nesse município:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Mortatti, 2006, p. 5).

## Um novo desafio no período de 1950-1970: o surgimento do Método Analítico

Nesse período foi possível localizar vestígios do processo histórico da alfabetização em livros de atas, jornais e cadernos de planos.

Antes de iniciar a construção histórica sobre a alfabetização em Canápolis, gostaríamos de destacar brevemente a concepção metodológica defendida nesse período. A educação nesse momento estava centrada nos ideários pedagógicos da Escola Nova, que tinha como base para sua metodologia pesquisas científicas realizadas no campo da psicologia, pelas quais o processo de ensino-aprendizagem é centralizado no aluno.

Nessa nova abordagem do ensino, o termo ‘democratização’ deixa de ser compreendido como ampliação do acesso à escolarização, para ser compreendido como respeito ao aluno no processo de aprendizagem.

Essa inovação da concepção da Escola Nova traz consigo o lema de qualidade em detrimento de quantidade. Tal fato faz surgirem várias propostas de discussão a respeito do fenômeno da alfabetização, o que leva esse movimento a apresentar novas técnicas/métodos de ensino. Esses novos métodos do processo de ensino da leitura e da escrita foram rediscutidos e Maciel (2001, p. 152), esclarece: “para os idealizadores do movimento escolanovista, o método que melhor se adequava ao ensino era o Método Global”.

Nesse contexto, percebe-se a desconstrução de um processo de ensino-aprendizagem baseado na Marcha Sintética (silabação) e sua substituição por uma nova concepção, a da marcha Analítica, que Mortatti explicita:

De acordo com esse Método Analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta” (Mortatti, 2006, p. 7).

O Método Analítico pode ser subdividido em três dimensões de ensino, de acordo com a unidade linguística que se considera como todo: palavração, sentenciação e global. A palavração parte da palavra; a sentenciação parte da sentença (unidade maior que uma palavra - frase) e o global parte da historieta – que apresenta textos, com sequência de: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nosso estudo, nesse período, localizou evidências de um princípio de adesão a tal processo metódico de ensino-aprendizagem no município pesquisado. Durante uma reunião de professores no dia nove de março de 1957, a Diretora do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, senhora Maria Magdalena Mara Danagemma, abordou o seguinte assunto: “1º – As professoras do 1º ano como ensinar as crianças por meio de cartazes, formando frases de acordo com a Cartilha adotada, para que a criança possa conhecer as palavras decoradas, abolindo a soletragem” (Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, 1957, p. 3).

A orientação da diretora do grupo escolar evidencia a aderência a uma nova concepção de alfabetização, que abole a soletração tão presente

no método sintético; ela também solicita o uso de cartazes para a formação de frases, iniciando um processo de alfabetização centrado na criança. Porém, ainda se percebe, na sua fala, características tradicionais, confirmadas pela preocupação de o aluno “conhecer as palavras decoradas”.

Juntamente com a adesão ao “método novo”, assim denominado pela equipe do Grupo Escolar, surge também a preocupação com a capacitação dos professores para esse diferente processo de ensino: “nesta reunião, verificou-se a presença de tôdas, e então houve início da palestra, sobre o método novo de aprendizagem dos alunos, inclusive a disciplina em classe” (Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, 1957, p. 6).

Nessa citação da secretária Olindina, que era a responsável pelos registros no livro de atas das reuniões de professores do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, podemos concluir que o município, por meio de sua equipe responsável pela educação, preocupava-se com o aperfeiçoamento de suas professoras, possibilitando palestras para melhor discutir a questão da metodização presente no cenário educacional brasileiro naquele contexto. Percebemos também a presença em massa do gênero feminino na alfabetização canapolina, quando é feita a afirmação: “verificou-se a presença de tôdas”, o *tôdas* referindo-se às professoras.

Mortatti contribui com o esclarecimento sobre esse novo método de alfabetização tão discutido:

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o Método Analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma da apreensão do mundo era entendida como sincrética (Mortatti, 2006, p. 7).

A preocupação com o processo de alfabetização baseado em cartazes e imagens ainda persistia no município nos anos finais da década de 50, já que, nas reuniões de professores realizadas no Grupo Escolar, a diretora constantemente alertava para que fizessem “uso dos cartazes para o ensino de 1º ano” (Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, 1959, p. 16).

Caminhamos para a década de 60, na qual localizamos, claramente, em uma ata de reunião de professores do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, do dia 22 de março de 1960, a preocupação da diretora Norma Alvarenga com a nova concepção metodológica, orientando as professoras “sobre

os métodos modernos que devemos empregar nas aulas, principalmente as professoras do 1º ano que deverão ser mais psicólogas ao tratarem seus alunos problemas” (Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, 1960, p. 21).

Nesse relato, podemos constatar a preocupação da equipe pedagógica com as novas concepções do ideário da educação renovadora iniciado no Brasil na década de 30; porém, é verificável que esta nova concepção metodológica para a alfabetização só começou a ser ventilada em Canápolis após 30 anos.

Mortatti esclarece a questão psicológica presente na alfabetização canapolina nos anos de 60:

Em relação ao ensino inicial da leitura e escrita, as discussões vão gradativamente enfatizando e “rotinizando” os aspectos psicológicos – em detrimento dos linguísticos e pedagógicos – da aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita, enfeixados os dois processos sob a designação mais ampla de “alfabetização”, cujo caráter funcional e instrumental é destacado, relativamente ao ideário liberal de democratização da cultura e da participação social (Mortatti, 2000, p. 144).

Essa metodologia, que envolve o processo global, de acordo com Mortatti (2000), foi instituída em São Paulo no ano de 1915, mediante a publicação do documento *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*, tendo-se expandido por vários estados brasileiros, incluindo Minas Gerais. Esse documento priorizava a “historieta” como essência e ponto de partida para o ensino da leitura.

Mesmo fazendo parte do Método Analítico, o processo global, que iremos agora denominar de Método Global, se diferencia em questões básicas.

Como percebemos até o momento, o município de Canápolis caminhou em um nível retardatário em relação às mudanças metodológicas iniciadas no Brasil, assim como em Minas Gerais. Não foi diferente em relação à adoção do Método Global, já que inicia as discussões sobre ele 45 anos após a sua institucionalização no estado paulista.

Já na década de 60, mais precisamente em 08 de agosto, houve outra reunião de professores do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, conduzida pela diretora Norma Alvarenga, que, usando de suas atribuições, faz orientações em prol da educação naquele estabeleci-

mento de ensino, ressaltando: “3º - Método Global para o 1º ano eliminando a cartilha e adotando “O Livro da Lili”. E continua: “4º – Centro de Interesse – Cartaz, jogos, desenhos, a fim de melhorar o aprendizado” (Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, 1960, p. 28).

A referência para o processo de alfabetização canapolina concentrava-se então no Método Global. Reportamo-nos a Maciel, que esclarece:

O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc. (Maciel, 2001, p. 121).

Verificamos, assim, que a principal característica desse método de alfabetização é o trabalho com unidades significativas da língua desde o início do processo. Nessa perspectiva, o Método Global tem como proposta metodológica iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita de textos com sentido completo, que deveriam abordar temas instigantes que contemplassem o universo infantil.

Mesmo utilizando o Método Global para o processo de ensino da leitura e escrita, o qual era considerado pelos idealizadores do movimento escolanovista como o mais eficiente para o ensino na época, a preocupação com o nível de prontidão das crianças em relação à alfabetização emergia no município. Considerava-se fundamental o educador conhecer o nível em que estava cada criança, para assim desenvolver atividades que garantissem a eficácia da aprendizagem.

O procedimento utilizado para medir esse nível de escolarização do 1º ano era a aplicação de testes. É sobretudo através dos ideários psicológicos de Lourenço Filho e do seu livro *Testes ABC* que compreenderemos melhor esse procedimento educacional. Carlos Monarcha descreve precisamente as características desses testes:

Os *testes ABC* podem ser analisados como instrumento de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no concei-

to de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares (Monarcha, 2001, p. 31).

Percebe-se, portanto, que os testes aplicados visavam à verificação do nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita e/ou alfabetização. Assim, depois de verificado o grau de maturidade infantil, as crianças eram divididas em classes homogêneas, de acordo com sua condição intelectual. Essa análise do intelecto era feita considerando os seguintes aspectos: “coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora e mínimo de atenção e fatibilidade” (Monarcha, 2001, p. 31).

Maciel (2001, p. 118) enfatiza “que o processo de ler só pode ser formado numa situação autêntica de leitura, isto é, quando a pessoa está interessada em colher dos símbolos as idéias”. Percebe-se, assim, a necessidade da prática de leitura, que, posteriormente, em prova de leitura oral, era considerado um momento avaliativo. Esse exercício das alfabetizadoras do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto esclarece a preocupação centralizada na leitura, que o método tratado admite.

Ainda no mesmo período, as evidências de emprego do Método Global continuam aparecendo: “Quanto aos livros de leitura da 2<sup>a</sup> série serão os mesmos adotados o ano passado ‘Vamos Sorrir’. O 1º ano novato adotará ‘Os Três Porquinhos’ [...]” (Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, 1970, p. 52). Percebem-se nessa nova cartilha e/ou pré-livro de alfabetização adotado as marcas distintas do Método Global para alfabetização.

Na alocução da diretora do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, senhora Nilda Pereira de Faria, verificamos a contínua alteração nos manuais de alfabetização adotados no município. Esse fato pode ser justificado pela tentativa de alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, o que, naquele contexto histórico, acreditava-se acontecer pelo uso de cartilhas corretas. Assim, substituindo uma cartilha não tão eficaz por outra considerada melhor, o processo de alfabetização das crianças também se alteraria.

Uma das características marcantes do Método Global era a preocupação com a leitura. A fundação do Clube de Leitura no município de Canápolis confirma esta afirmativa:

Aos 22 (vinte dois) dias do mês de julho de 1958 {hum mil novecentos e cinquenta e oito} realizou-se no prédio do Grupo Escolar “Alvarenga Peixoto”, [...], uma reunião sób a presença de todas as professôras [...] para a fundação do clube de leitura, foi denominado “Clube de Leitura Rui Barbosa” (Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, 1958, p. 2).

O Clube de Leitura também fez parte da nova concepção moderna de educação que emergia no município, como nos esclarece Veiga (2007):

o método ativo teve seus princípios implantados aos poucos nas escolas públicas, com as atividades a ele inerentes, como excursões, trabalhos manuais, uso de recursos audiovisuais (entre eles, projetores de *slides* e de filmes), teatro, aulas de desenho, jogos e dança nas aulas de educação física, cultivos de hortas, organização dos “pelotões de saúde”, de “clubes de leitura” etc. (Veiga, 2007, p. 277).

Neste contexto, o Clube da Leitura foi criado com o intuito de desenvolver nas crianças do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto o gosto pela boa leitura, ao mesmo tempo que lhes oferece uma poderosa fonte para a sua cultura e desenvolvimento social.

A leitura começava, então, a fazer parte do mundo dessas crianças, que, estimuladas pelas professoras, assim como pela direção da escola, iniciavam atividades pedagógicas, valorizando os livros e, consequentemente, as possibilidades de leitura neles contidas. Além das leituras, o clube colaborava também com o estímulo à produção de outras atividades literárias, como: poesias, diálogos, músicas e outros, apresentados nos auditórios em datas cívicas no grupo escolar.

Esse segundo período histórico no município de Canápolis foi marcado, como já mencionado, pela utilização do Método Global para o processo de alfabetização, assim como das cartilhas e/ou pré-livros de alfabetização (*O livro da Lili* e *Os três porquinhos*), como instrumento favorável para o ensino da leitura e escrita daquelas crianças. Esses

manuais utilizados no processo de alfabetização evidenciam, em sua estrutura e organização, essa concepção metodológica. Visto que eles fizeram parte do processo de alfabetização no município, a seguir os analisamos, buscando confirmar a referida metodologia.

## O livro de Lili: as primeiras aproximações

*O livro de Lili* nasceu a partir do ensino praticado no curso de formação que a sua autora, Anita Fonseca, frequentou na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Ele foi a produção de maior destaque do concurso de um pré-livro organizado por Lúcia Casasanta, a maior divulgadora do Método Global em nosso estado. De acordo com Maciel (2001, p. 141), essa cartilha foi inicialmente testada nos anos 30 nas classes de demonstração da Escola de Aperfeiçoamento, tendo como função formar as alfabetizadoras primárias. Na década de 40 foi editada oficialmente pela livraria Francisco Alves com o formato de



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH.

Figura 12 – Capa de *O livro de Lili* (20ª edição).



Fonte: <[http://www.ufrgs.br/faced/extensoao/memoria/cartilhas\\_imagens/lili\\_1.htm](http://www.ufrgs.br/faced/extensoao/memoria/cartilhas_imagens/lili_1.htm)>. Acesso em: 30 set. 2012.

um caderno destacável, medindo 15 x 21cm, em papel com características de jornal e com ilustrações em preto e branco.

Uma década depois, nos anos 50, a cartilha começou a sofrer algumas alterações em relação às edições anteriores e a primeira delas foi a de editora, que passou a ser a Editora Brasil S/A. O formato de livro destacável deixou de existir e a capa, que era preta e branca, ganhou cores e imagem diferente. Ela foi considerada uma obra extremamente popular entre os leitores, além de ser incluída na lista das mais vendidas no mercado editorial.

Campelo (2007) esclarece sobre a relevância desse material didático no processo de alfabetização:

Dados coletados em grupos escolares da capital [Belo Horizonte] sugerem que, no período de 1940 a 1945, *O Livro de Lili* era o material de referência no processo de ensino aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Era a “cartilha” tida como ideal. Atendia aos anseios dos professores; suas bases metodológicas estavam fundamentadas nos pressupostos do método Global (Campelo, 2007, p. 131).

Comprovando todo o sucesso, no ano de 1956 *O livro de Lili* já se encontrava em sua 8<sup>a</sup> edição e logo, em 1961, aproximadamente onze anos após a sua publicação pela editora Brasil, na 83<sup>a</sup> edição.

Valendo-nos de que este estudo aborda o período que vai de 1933 a 1971, utilizaremos para nossa análise a edição que segue como exemplo pela folha de rosto transcrita: Coleção Didática do Brasil / Série “Primária” Vol. 15 / Anita Fonseca / O LIVRO DE LILI / (CARTILHA) / 83.<sup>a</sup> Edição / Editora do Brasil S /A - São Paulo – Rua Conselheiro Nébias N.º 887 / Belém – Fortaleza – Recife – Salvador – Rio – B. Horizonte – Curitiba – P. Alegre / 1961.

Julgamos pertinente apresentar os dados acima para confirmar as informações citadas, assim como para constatar a diversidade regional de adoção da cartilha, o que confirma o seu sucesso.

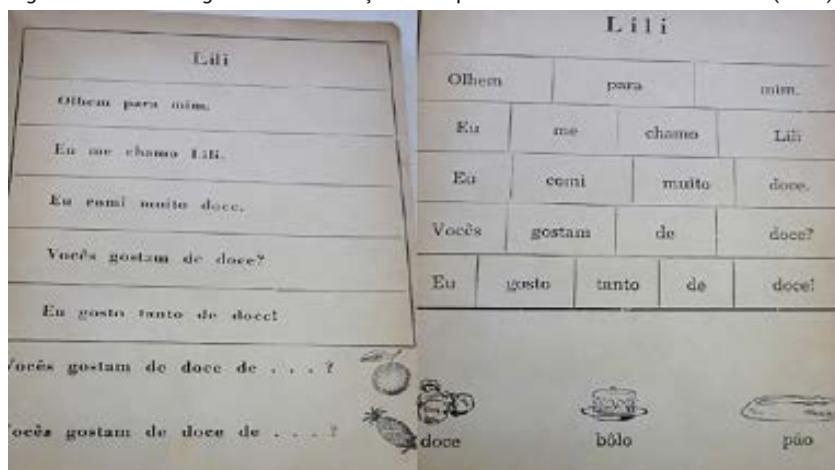
*O livro de Lili* é uma cartilha baseada na concepção metodológica analítica, que é utilizada pela nova compreensão educacional do período. Adota uma das dimensões de ensino do Método Analítico, o global, que aqui também nomearemos de Método Global baseado em contos e historietas. Na edição analisada, a cartilha apresenta 144

Figuras 13 e 14 – Primeira lição da cartilha *O livro de Lili* (83ª edição).



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH.

Figuras 15 e 16 – Páginas das sentenças e das palavras da cartilha *O livro de Lili* (1961).



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH.

páginas, divididas em 20 historietas, as quais estão subdivididas em duas partes: onze lições na primeira, da página 07 à 107, e nove lições na segunda, que vão da 114 à 141. A numeração das páginas aparece em ambos os lados, porém a impressão das historietas e atividades está sempre nas páginas do lado direito (frente). O verso é numerado, porém não exibe nenhum conteúdo.

Os textos/historietas da cartilha transcorrem em torno de uma menina de nome Lili. As histórias vão-se complementando entre si e não há contradição dos fatos. Elas são basicamente sobre a vida de Lili. A partir da 2<sup>a</sup> lição aparecem outras personagens para integrar as historietas com Lili, sendo alguns deles Suzete, a cachorrinha de Lili, Joãozinho e seu cachorrinho Totó.

A historieta da primeira lição é apresentada de duas formas, primeiramente em letra de imprensa com a ilustração colorida suavemente e, posteriormente, em letra cursiva com ilustração em preto e branco, oportunizando às crianças um momento para colorir. Percebe-se, com esta dupla apresentação das histórias, a preocupação com a memorização dos textos. Observa-se também nas histórias de Lili uma tentativa de interlocução com o leitor, como quando ela questiona: “Vocês gostam de doce?” Dá-se assim a oportunidade de uma conexão do personagem com seus leitores. A composição das frases é simples e na maioria das vezes existe lógica na história, mesmo que alguns termos se repitam.

Após cada historieta, são apresentadas as atividades, uma folha com as frases e posteriormente as palavras que compõem do texto, para que os alunos as recortem e montem novamente a história. Também são expostas no final da página de atividades imagens com seus respectivos nomes, conforme a ilustração apresentada.

Os princípios para o ensino da leitura e da escrita nessa cartilha são embasados na concepção pedagógica defendida por Lucia Casasanta, que se norteava pelos pressupostos de Decroly. Maciel explicita a concepção de aprendizagem defendida pelo autor, que considera que a aprendizagem das crianças ocorre mediante três operações intelectuais: “[...] a observação, a associação de ideias e a expressão, um ciclo de atividades mentais que definem o processo de aprendizagem da criança” (Maciel, 2001, p. 96).

Ainda segundo Maciel (2001),

O método Decroly eleva de muito o papel do professor, embora seja a criança o ponto de convergência de toda a ação da chamada Escola Ativa [...]. Ao professor fica, no entanto, não a mera fiscalização ou assistência, mas o papel de guia, de orientador da criança. O professor supre o livro, mas vai muito além porque orienta a inteligência da criança impedindo que ela se disperse em objetos sem proveito (Maciel, 2001, p. 98).

Em cada lição é apresentado um tema sobre o qual a história transcorre. A seguir estão os títulos de algumas lições contidas no Livro de Lili, que não se apresentam na ordem do índice: Lili, O piano de Lili, As meias de Lili, Joãozinho e o Totó, Olhem a Cozinheira, Tetéia, a patinha da Lili, O retrato, Suzete, O passeio na roça e As bonecas de Lili.

Apesar de suas histórias estarem mais relacionadas com a infância, como deixam perceber os títulos das leituras, assim como seu aspecto gráfico com ilustrações alusivas ao brinquedo e à brincadeira, a cartilha revela uma duplidade entre o simbolismo infantil e o adulto. As atividades realizadas pelas crianças eram próprias do cotidiano dos adultos, como cozinhar, dirigir automóveis, reconhecer a necessidade de aprender a costurar, tocar piano... São atividades que os personagens Lili e Joãozinho, ainda crianças, já realizam, modelos de comportamentos característicos dos adultos. Outra questão importante a salientar é bom comportamento, sempre valorizado nas atitudes das personagens.

Percebe-se a ligação com a lição anterior, pois a personagem Lili, além de gostar de doce, como foi evidenciado na primeira lição, também faz doce, que agora recebe sabor – doce de abacaxi. Aparecem outras personagens para dar sentido às historietas, como é o caso de Joãozinho. As atividades também seguem a mesma estrutura (figs. 18 e 19).

As atividades relativas às lições seguem o modelo apresentado anteriormente. Elas se apropriam dos exercícios para a alfabetização, consistindo em separar as historietas em partes menores – sentenças – que, posteriormente, são separadas em partes ainda menores – palavras – e estas em partes mínimas – sílabas.

Figura 17 – Terceira lição da cartilha *O livro de Lili* (1961).



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH.

Figura 18 e 19 – Folhas de atividades da cartilha *O livro de Lili* (1961).



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de educação da UFMG/ BH.

A partir da página 87, iniciam-se algumas mudanças na estrutura das atividades propostas pela cartilha. Os exercícios, que antes eram apresentados por palavras separadas em quadrinhos, agora se diferenciam, passando a separar também as palavras em sílabas dentro dos mesmos quadrinhos (fig. 20).

Fica clara, nas atividades da cartilha *O livro de Lili*, a preocupação constante com os segmentos do Método Global: texto, palavras e sílabas. E também com a memorização, expressa na cópia das palavras no final da folha de atividades, onde se localizam 15 palavras, divididas em 3 grupos de 5.

Uma novidade apresentada na cartilha *O livro de Lili* foi o manual do alfabetizador em volume separado do livro do aluno. Esse manual trazia avanços para atividades pedagógicas da época, como os cartazes e os cadernos de ficha.

Não foi possível, em nossa pesquisa, localizar esse manual do alfabetizador; porém encontramos, em outros estudos, informações sobre ele. Era composto em média de 78 páginas, divididas em capítulos, nos quais a autora apresenta orientações sobre: o Método Global, como utilizar a cartilha, exemplos de atividades para trabalhar com as crianças. Em suma, “o manual é um tratado metodológico sobre o Método Global, o qual descreve cinco fases do método acrescidas das atividades a serem utilizadas para um bom aproveitamento” (Lima, 2011, p. 74) (fig. 21).

Fica evidente a importante contribuição do manual do professor para a aplicação do processo de alfabetização embasado no Método Global. Maciel (2001, p. 143) também salienta: “O Livro de Lili – manual da professora é um verdadeiro tratado metodológico sobre o Método Global”. Ele enfatiza valores psicopedagógicos no processo de alfabetização, o que esclarece a relação do Método Global, ou Analítico, com as bases fundamentadas na Psicologia. Claparède esclarece essa base metodológica, ao afirmar que a criança, “[...] vê as coisas ‘globalmente’, percebendo-as numa visão de conjunto, sem análise” (Fonseca, 1956, p. 9).

Procuramos, agora, realizar algumas observações gerais, relacionadas a questões linguísticas, assim como sociais, que o *O livro de Lili* apresenta. Em relação às palavras que compunham os textos da cartilha, pode-se verificar que não eram difíceis. Em sua grande maioria formavam-se pelo padrão silábico simples, consoante e vogal (CV). Entretanto, havia também palavras formadas em padrões silábicos um pouco mais complexos, utilizando consoante, vogal, consoante (CVC); consoante, consoante e vogal (CCV) e outras constituídas de alguns dígrafos como: lh, nh, ch, rr,

Figura 20 – Página de atividades da cartilha *O livro de Lili* (1961).

As Meias de Lili					
Eu	vou	calçar	as	minhas	meias
As	mi nhias	mei as	são	a zuis	
Que			pe	na	
A	mi nha	mei a	tão	bonita	está furada
Eu	não		sei	co ser	
Co mo	há		de	ser	
Escreva estas palavras:					
bonita	toia		fubá		
botão	cal		escada		
pequena	coçar		calçado		
pepino	escola		fumaça		
meia	caldo		escova		

Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH.

Figura 21 – Cartaz que acompanhava a cartilha *O livro de Lili* (83ª edição).



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH.

ss. Outro fato que marcou a diferença dessa nova concepção metodológica foi a introdução dos sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação e travessão), que eram utilizados para organizar e dar sequência lógica às historietas. Esses fatos, com certeza, não eram comuns nas cartilhas tradicionais do método sintético.

A segunda questão que merece destaque nas observações das lições da cartilha é a presença de indícios de uma ideologia patriarcal desde as primeiras lições. O papel e a função da mulher estavam restritos aos cuidados domésticos (Lili cozinhava), à centralidade na maternidade (insinuada nas passagens em que Lili cuida e tem zelo com as bonecas, com a patinha Tetéia, com a cachorrinha Suzete), à realização de atividades específicas para as mulheres da época (Lili tocava piano). Assim como é clara a postura da feminilidade de Lili, também se pode observar a diferença de atitudes de Joãozinho, que, em todos os textos em que aparece, jamais é colocado em situações de afazeres domésticos, tampouco há qualquer relação com a questão de paternidade. Observa-se, entretanto, um movimento de complementaridade entre Lili e Joãozinho. Nas lições, Joãozinho se destaca na liderança, estando sempre no comando. A ele, em geral, são reservadas as atividades que envolvem tecnologia, profissionalismo, aventura, coragem e força, por exemplo: a posse do carro na lição “Joãozinho e Totó”, o controle da câmera fotográfica em “O retrato de Lili”. São atividades que envolvem aventura, coragem, inteligência e força. O conteúdo apresentado nas cartilhas em forma de historietas e/ou imagens reforça um ideal de família, e esses fatos colaboraram para a construção de estilos de ser e estar na sociedade daquele período.

Procuramos, com essas observações, realizar uma apreciação geral sobre a cartilha *O livro de Lili*, confirmado questões importantes sobre a história da alfabetização canapolina.

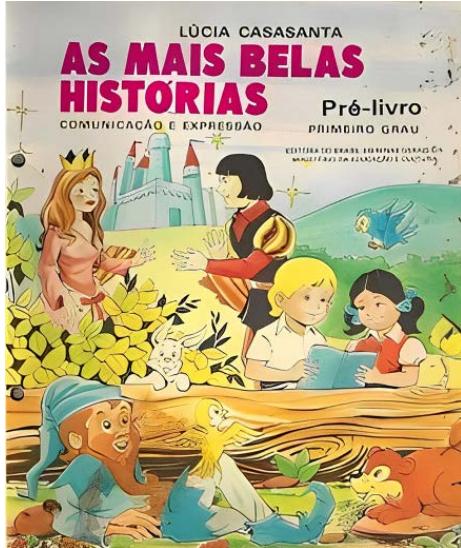
## **Conhecendo e historiando: pré-livro *Os três porquinhos*, da coleção “As mais belas histórias”**

Como já mencionado, foi grande a importância da professora Lúcia Casasanta na defesa do Método Global, o que Fonseca (1942) corrobora:

Em Minas, desde algum tempo, se vem adotando o método global pelo processo de “contos ou historietas”. Devemos, porém, a sua divulgação entre nós, com técnicas mais aperfeiçoadas, à professora Lúcia Casasanta, que, a partir de 1929, através de eficiente curso de Metodologia da Língua Pátria, ditado na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, vem imprimindo nova e inteligente orientação ao ensino dessa matéria, baseando-se em sólidos princípios científicos (Fonseca, 1942, p. 17).

Após colaborar significativamente na divulgação dessa metodologia de ensino da leitura e escrita no estado mineiro, foi apenas no ano de 1954 que a própria Lúcia Casasanta lançou o seu primeiro pré-livro, *Os três porquinhos*, obra que integra a coleção “As mais belas histórias”.

Figura 22 – Capa do pré-livro *Os três porquinhos* (1984).



Fonte: Arquivo particular da professora Leny R. de Gouveia Fransozi.

Apesar de ter a sua primeira versão editada ainda na década de 50, pela Editora do Brasil S/A em Belo Horizonte (MG), somente dezesseis anos após ele foi utilizado na realidade educacional canapolina, já no ano de 1970. Podemos afirmar que o exemplar analisado excede à 80<sup>a</sup> edição, pois já no ano de 1966 a obra se encontrava em sua 78<sup>a</sup> publicação, sendo editada ininterruptamente até o ano de 1994 (Maciel, 2001, p. 145).

Porém, a edição que utilizamos para nosso estudo é um exemplar localizado no município e refere-se ao ano de 1984. Entretanto, não conseguimos localizar nele o número da edição. É composto de 96 páginas, assim divididas: da página 7 à 31 – miniaturas dos cartazes, da 33 à 43 – sentenças a destacar, da 43 à 53 – palavras a destacar, da 55 à 65 – gravuras a destacar, da 67 à 77 – sílabas a destacar e, por fim, da 79 à 96, o livro de histórias. Logo no início do pré-livro, na página 4, é explicitado que ele é suplementado pelo livro do mestre e bloco de atividades.

O pré-livro possui as dimensões de 19 x 15 cm, em um papel semelhante ao de jornal. A capa é colorida e muito ilustrada, com princesa, príncipe, duende, castelo, animais e crianças. Já o seu interior, na parte denominada miniaturas dos cartazes, ou seja, as lições que envolvem a história dos três porquinhos, que também estão disponíveis nos cartazes, são todas em preto e branco. Esse fato oportunizava aos alunos o uso da criatividade ao colorir as imagens dessas lições.

As folhas do manual são perfuradas e destacáveis para que o professor trabalhasse lição por lição, formando aos poucos o pré-livro; esse procedimento também facilitava o trabalho do aluno, pois ele se preocupava apenas com aquela página; assim, cada lição era explorada individualmente pela professora.

Essas características do pré-livro comprovam as explicações de Casasanta com a intenção de diferenciá-lo das cartilhas.

É um pré-livro porque vai iniciar a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão e também é um pré-livro porque ainda não é um livro, vai sendo construído como livro pelos alunos: inicialmente, o aluno recebe apenas a capa do livro, e as lições vão sendo agregadas à medida que são trabalhadas, de modo que, ao finalizar todas as lições, o aluno terá construído o seu pré-livro. [...] A cartilha já era um livro pronto, com textos ‘fabricados’ com o objetivo de se trabalhar determinado vocabulário, não levava em conta os interesses das crianças. Diferentemente, o pré-livro era um material didático básico para iniciar o aluno na aprendizagem da leitura, desenvolvido e acrescido com o uso de jogos, leituras suplementares e intermediárias (Maciel, 2001, p. 74).

Figura 23 – Página das sentenças a destacar do pré-livro *Os três porquinhos* (1984).



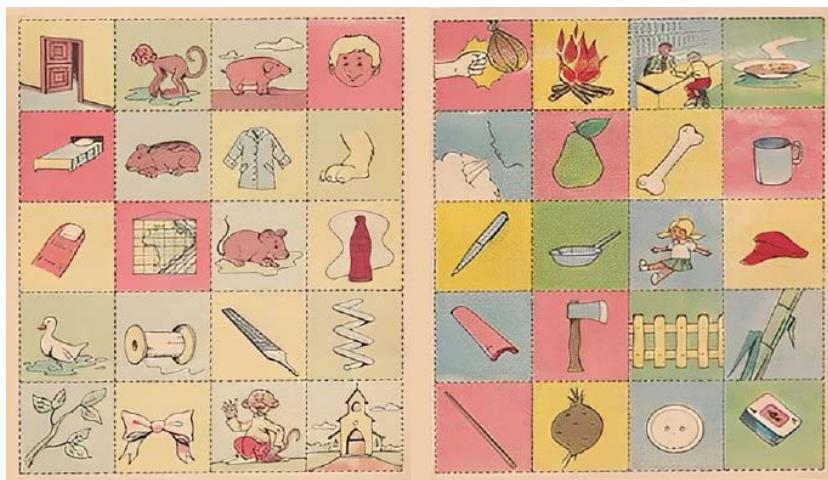
Fonte: Arquivo particular da professora Leny Regina de Gouveia Fransozi.

Figura 24 – Página das palavras a destacar do pré-livro *Os três porquinhos* (1984).

Era	uma	vez	Era	uma	vez
Palhaço	Palito	e	Pedrico		
Eu	sou	o	Palhaço	o	o
Minha	casa	é	de	palha	
Eu	sou	o	Palito		
Minha	casa	é	de	pau	
Eu	sou	o	Pedrico		
Esta	casa	é	minha		
Ela	é	de	pedra		

Fonte: Arquivo particular da professora Leny Regina de Gouveia Fransozi.

Figuras 25 e 26 – Páginas das imagens a destacar do pré-livro *Os três porquinhos* (1984).



Fonte: Arquivo particular da professora Leny Regina de Gouveia Fransozi.

Casasanta é ousada em sua obra, que, partindo de um conto muito conhecido, a história dos três porquinhos, transforma-o em treze lições, com o objetivo de alfabetizar crianças. Esse fato diferenciava esse pré-livro do outro sucesso da época, *O livro de Lili*, pois partia de um texto amplamente conhecido.

Como podemos verificar na imagem da primeira lição, o pré-livro é composto de historietas, variando entre duas a seis frases, em torno dos três porquinhos, Palhaço, Palito, Pedrico, e do Lobo. Os sinais de pontuação – dois pontos, interrogação, exclamação, reticências e ponto final – faziam-se presentes na história, elucidando o diálogo das personagens com os leitores e destas entre si.

Essas características coincidem com o que Maciel (2001, p. 136) ressalta sobre as recomendações de Casasanta a suas alunas-mestras na elaboração dos pré-livros: “texto com sequência lógica; frases curtas; escritas cada uma em uma linha; pontuação variada; repetição das palavras; uso de letras maiúsculas; cinco sentenças”.

Após a apresentação das lições, iniciam-se as sentenças a serem destacadas, que são as frases do texto, todas separadas em quadro. A disposição delas, uma abaixo da outra, oportunizava que os alunos as destacassem para formar o texto completo (fig. 25).

A estrutura do pré-livro *Os três porquinhos* esclarece, mais uma vez, a base metodológica do Método Global, partindo do todo – texto, para as partes – sentenças. Assim como a estrutura, a configuração visual é um elemento definitivo na aprendizagem por esse método. Nesse sentido, Maciel (2001, p. 136) salienta algumas questões sobre a importância da visualização do texto: “as sentenças expressas não deveriam exceder o tamanho da linha, para que não houvesse movimentos regressivos dos olhos”.

Casasanta faz algumas orientações sobre a estrutura dos pré-livros sob esta abordagem:

para iniciar as quatro primeiras lições, o pré-livro deveria conter de três a quatro sentenças, sem se descuidar dos aspectos visuais delas. O perfil da sentença não deveria ser simétrico, pois os acentos, as letras ascendentes e descendentes, os pingos nos is, os sinais de pontuação, as maiúsculas, as letras dobradas facilitariam o reconhecimento e ajudariam na memorização desses traços linguísticos (Maciel, 2001, p. 135-136).

Sequenciando a ordem técnica do pré-livro, inicia-se a fase da palavrão e, assim como as frases foram apresentadas em quadros separados, as palavras também seguem esse mesmo padrão. Denominado de “Palavras a destacar” no índice do manual, a história é iniciada separando palavra por palavra dentro dos quadrinhos, e essas posteriormente podem ser destacadas pelos alunos para a formação de frases e, depois, o texto. Apresentamos a página a seguir para identificar o procedimento.

Diferindo da versão publicada anteriormente, em que, após as palavras, eram apresentadas as sílabas a destacar, o pré-livro analisado exibe antes da história em sílabas, ainda na página 55, gravuras coloridas para destacar. São 10 páginas, cada uma contendo 20 gravuras coloridas e variadas. Essas imagens são representadas por palavras formadas por duas ou três sílabas mais simples, compostas de consoante e vogal (CV); nas páginas seguintes, o grau de dificuldade das palavras que representam as imagens vai aumentando, e aparecem palavras compostas de sílabas mais complexas, formadas por consoante, consoante e vogal (CCV). As gravuras estão dispostas na página separadas umas das outras por traços de pontilhado, subtendendo-se que devem ser recortadas pelos alunos para desenvolver suas atividades (figs. 25 e 26). Enfim, após as gravuras, estão as páginas com as sílabas (fig. 25). Elas também são separadas uma por uma em quadrinhos. Todas as palavras e sílabas apresentadas nos quadros são as utilizadas nas lições.

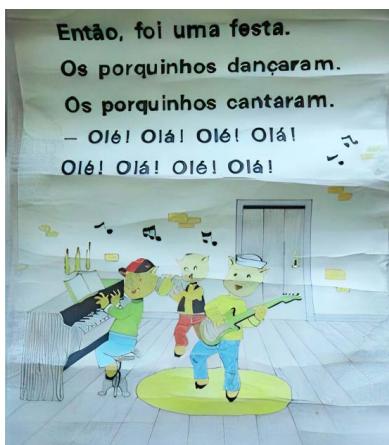
Numa das últimas páginas do pré-livro, se anuncia: “Meu Livro de Histórias”. São apresentadas nessa parte 10 histórias com ilustrações coloridas e alegres, sendo quatro delas sem título, em continuidade à história original dos três porquinhos, porém numa versão desconhecida. Na primeira, Pedrico, um dos porquinhos, narra que o lobo é valente, porém não conseguiu derrubar sua casa, pois ela era de pedra. A segunda retrata a queda do lobo no caldeirão, porém ressalta que ele não morreu, e sim fugiu. Já na penúltima história, o porquinho Palito afirma que é muito valente e que iria prender o lobo e trazê-lo. E, na última, é a vez de o lobo apresentar sua versão: ele conversa com uma arara, dizendo que não quis comer os porquinhos porque eles eram magros, feios e bobos. Após essa sequência de histórias, ainda tratando do lobo e dos porquinhos, iniciam-se seis novas histórias.

Os títulos das novas lições variam, porém tendo sempre como referência animais. A primeira, nomeada “A casa do tico-tico”, relata que a casa do pássaro não era de pedra, nem de pau, mais sim de palha e gravetos, pois sua casa era seu ninho. Já a lição dois, “A casa do Coelho”, também parte da mesma afirmação da anterior de que sua casa não era de pedra e nem de pau, não tinha telhado nem chaminé, a casa do coelho era a toca. Já na terceira lição, “O galo”, o tema diferencia-se, sendo o enredo sobre o galo, que, quando canta, a galinha e o pintinho vão dormir. A lição que tem como título “Bingo” relata a história de um cachorrinho que não tinha casa e teve sorte por encontrar um garotinho que o levou para casa e ainda construiu uma casinha de madeira para ele. “O ladrão” é a quinta história do pré-livro e menciona a entrada, na casa de João, de um ladrão que acabou fugindo por causa da gritaria do papagaio de João. A última lição, intitulada “A cabrinha fujona”, descreve a fuga de uma cabra que está à procura de sua casa na fazenda e se perde pelo caminho, porém é encontrada por Plutão, o cachorrinho de Marita.

Figura 27 – Página da leitura “A casa do coelho” do pré-livro *Os três porquinhos* (1954).



Figura 28 – Cartazes que acompanham o pré-livro *Os três porquinhos*.



Fonte: Núcleo de alfabetização da FACED/ NEIAPE/ UFU.

Fonte: Arquivo particular da professora Leni Regina de Gouveia Fransozi.

Percebe-se, pela apresentação ligeira do enredo das lições, que todas apresentam como temática geral o assunto “casa”, e também acrescentam palavras novas para serem trabalhadas com os alunos (fig. 27). Outra questão importante a mencionar é o acréscimo de páginas com leituras: quando se vai avançando nas lições, ou seja, nas últimas, a quantidade de páginas também aumenta: da primeira à terceira, apenas uma página para cada história, na quarta e na quinta, duas páginas e, na última, já há cinco páginas.

Juntamente com o manual dos alunos e do professor, havia cartazes com as leituras para serem trabalhados em sala de aula. Eram de tecido e continham as ilustrações referentes às cenas da história narrada, o que facilitava aos alunos acompanhar o momento de leitura. Sobre esses, Maciel relata:

Fazia parte do pré-livro a reprodução das lições e ilustrações apresentadas em cartazes grandes, visíveis a todos os que estivessem na classe. Os cartazes eram o principal material de apoio dos professores. Antes de iniciar a lição, essa era amplamente explorada nos cartazes; só depois os alunos recebiam a cópia da lição. Para cada novo cartaz apresentado, a professora deveria seguir todos os dez passos da fase do conto (Maciel, 2001, p. 132).

Assim, podemos compreender que os cartazes utilizados nessa etapa da fase do conto mencionada por Maciel tinham como objetivo primordial familiarizar a criança com a leitura, despertando nela o desejo de ler, e, concomitantemente, oferecer-lhe possibilidade de perceber o sentido do texto completo, não de forma fragmentada, dividido em sentenças, palavras e sílabas descontextualizadas (fig. 28).

O Livro do Mestre da coleção “As mais belas histórias”, *Os três porquinhos* (1984), não foi localizado em nossa pesquisa. Embora tênhamos dedicado atenção especial em encontrá-lo, não obtivemos sucesso. Entretanto, considerando-o importante para a compreensão da metodologia de alfabetização adotada, julgamos por bem mencionar brevemente algumas de suas características principais, partindo das observações realizadas em outros estudos.

Lúcia Casasanta descreve que a proposta metodológica disponível no pré-livro é a mesma que está no *Manual da Lili*, assim como

no Programa de Ensino de Minas Gerais, vigente até o ano de 1964 (Maciel, 2001).

Lima (2011), em sua dissertação, descreve a estrutura do pré-livro do ano de 1961, por ela analisado. Faremos menção a esse exemplar porque as alterações de um período para outro não são significativas. Nas observações gerais, verificamos que as alterações são mínimas ou inexistentes.

O pré-livro, parte do mestre, é dividido em oito capítulos, sendo eles: O material de leitura; Período preparatório; Período inicial; Fase do conto; Fase da sentenciação; Fase das Porções de sentido; Fase da palavrAÇÃO; Fase de silabação ou dos elementos fônicos, além do Prefácio, que foi redigido pela própria Lucia Casasanta (Lima, 2011, p. 78).

Nesse contexto, verifica-se que o livro do mestre é um complemento indispensável no trabalho com a alfabetização. Ele facilita o trabalho do professor/alfabetizador, apresentando detalhadamente as etapas a serem desenvolvidas no ensino da leitura e da escrita.

Essas observações em relação ao pré-livro *Os três porquinhos* contribuíram para a compreensão do Método Analítico, ou global de contos, no processo de alfabetização em Canápolis. Como nos confirma Maciel,

O sucesso de *Os três porquinhos* e, portanto, da proposta metodológica de Casasanta pode ser verificado nos Relatórios emitidos pela FAE/MEC, na década de 80: entre as dez cartilhas mais distribuídas no Brasil pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o pré-livro da Coleção *As mais belas histórias* era um dos mais requisitados pelas escolas brasileiras (Maciel, 2001, p. 146).

Não podemos negar a importância e a permanência desse manual de alfabetização para o estado mineiro, assim como para o município da pesquisa. Assim, conclui-se que o processo de alfabetização em Canápolis, no segundo período, foi marcado pela presença do Método Analítico/Global, que estabelece como base metodológica o caminho do todo para as partes.

## Considerações finais

Dessa forma, a interrupção da escrita não significa a conclusão sobre a tematização pesquisada, mas sim o momento de algumas considerações finais sobre ela. Esta pesquisa é resultado de um processo que envolveu muitas leituras, discussões com outros pesquisadores e principalmente análises de documentos e cartilhas de alfabetização. Foi possível, durante o seu desenvolvimento, conhecer uma gama de pressupostos teóricos, assim como outros estudos e também autores que, em outros momentos e com outros objetos de investigação, porém se apropriando da tematização apresentada, marcaram suas posições e contribuíram para que pudéssemos compreender o contexto histórico da alfabetização mineira e canapolina.

Assim, ao longo da pesquisa, empreendemos uma articulação entre o nosso olhar, o ler, o analisar e o compreender, de forma a encontrar algumas respostas para a nossa pergunta inicial: Como se construiu o contexto histórico da alfabetização no Município de Canápolis no período de 1933 a 1971?

Finalmente, destacamos que os indícios encontrados na busca por respostas à nossa problemática, nos levou a acreditar que a alfabetização canapolina, no período pesquisado, foi marcada pela presença de dois métodos de alfabetização: o método sintético e o Método Analítico/Global.

O primeiro, utilizado nas décadas de 30 e 40, tinha como material pedagógico de difusão a *Cartilha da infância*. Já o analítico ou global esteve presente na alfabetização canapolina nas décadas de 50, 60 e início de 70, e foi marcado pela presença de duas cartilhas de alfabetização (*O livro de Lili* e o pré-livro *Os três porquinhos*).

Destarte, ao procurarmos revelar a história e memória da alfabetização em Canápolis no período pesquisado, abrimos as veredas e ampliamos as possibilidades de outros estudos vindouros. Esperamos, assim, que nossa pesquisa provoque outras inquietudes a respeito da temática, bem como outras discussões, outros olhares, a fim de que a história da alfabetização possa ser conhecida, reconhecida, descoberta e compreendida.

## Referências

- AMÂNCIO, L. N. de B. *Cartilhas, para quê?* Cuiabá: EDUFMT, 2002.
- CAMPELO, K. G H. da R. *Cartilhas de alfabetização: subsídios para compreensão da história da alfabetização mineira (1930-1945)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FONSECA, A. *Manual da professora de O livro de Lili*. 2ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1942.
- FONSECA, A. *O livro de Lili – Método Global: manual do professor*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1956.
- FONSECA, A. *O livro de Lili*. 87. ed. São Paulo: Editora Brasil S/A, 1961. (Coleção Didática do Brasil, Série Primário, 15).
- FRADE, I. C. A. da S. Um passeio pelo arquivo público mineiro, estado, autores, editoras e usuários, entre pedidos e remessas de cartilhas em Minas Gerais, no início do século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte-MG, Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2003. [cd-rom].
- FRADE, I. C. A. da S.; MACIEL, F. I. P. (orgs.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros MG/RS/MT – Séc. XIX e XX*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.
- GALHARDO, T. *Cartilha da infância – Ensino da Leitura: manual do aluno*. 194 ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1958.
- GRUPO ESCOLAR ALVARENGA PEIXOTO. Sala dos professores. Ata de reunião realizada no dia 09 de março de 1957, p. 3.
- GRUPO ESCOLAR ALVARENGA PEIXOTO. Sala dos professores. Ata da reunião realizada no dia 30 de abril de 1959, p.16.
- GRUPO ESCOLAR ALVARENGA PEIXOTO. Sala de aula. Ata de reunião realizada no dia 22 de março de 1960, p. 21.
- GRUPO ESCOLAR ALVARENGA PEIXOTO. Sala de aula. Ata de reunião realizada no dia 08 de agosto de 1960, p. 28.
- GRUPO ESCOLAR ALVARENGA PEIXOTO. Sala de aula nº 2. Ata de reunião realizada no dia 14 de fevereiro de 1970, p. 52.
- GRUPO ESCOLAR ALVARENGA PEIXOTO. Sala dos professores. Ata de reunião realizada no dia 22 de julho de 1958, p. 2.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LIMA, M. C. *História de alfabetizadoras überlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

MACIEL, F. I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MONARCHA, C. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada a educação (São Paulo, 1922-1933)*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho, 3).

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 372 p.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, Brasília, 2006.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

# 8

## As práticas avaliativas dos grupos escolares überlandenses Bom Jesus e Clarimundo Carneiro (1955-1974)

*Michelle Castro Lima  
Vanessa Lepick*

A proposta deste capítulo é analisar como ocorriam as práticas avaliativas realizadas pelas alfabetizadoras na primeira série primária no Grupo Escolar Bom Jesus e no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, situados na cidade de Uberlândia/MG, no período de 1955 a 1974.

A história da avaliação da aprendizagem, de acordo com Luckesi, é recente e faz parte da escola da modernidade. Entretanto, a história dos exames escolares é bem mais antiga, tendo como marcos iniciais os séculos XVI e XVII. Dessa forma, foi a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou a expressão “avaliação da aprendizagem” para explicar o cuidado necessário que os educadores precisam ter com a aprendizagem de seus alunos, que essa expressão passou a ser “proposta, compreendida e divulgada” no meio educacional (Luckesi, 2011, p. 28).

Esta distinção estabelecida por Luckesi (2011), entre a história da avaliação da aprendizagem e a história dos exames escolares é realizada por se tratarem de condutas diferentes. Desta forma, segundo

o autor, “examinar se caracteriza, especialmente pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*” (Luckesi, 2011, p. 29).

Porém, esse conceito de avaliação defendido por Luckesi, do qual a classificação não faz parte desse processo, não é compartilhada por todos os estudiosos dessa temática. Para Demo (2002, p.18) “avaliação, ao contrário do que se aventa, é feita para classificar, busca comparar, contrasta as pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja mais em cima e quem esteja mais embaixo”.

Para Romão (1998), as concepções de avaliação podem ser divididas em dois grandes grupos que se relacionam com concepções antagônicas de educação e visões de mundo, denominadas visões positivistas e dialéticas. Assim, a visão positivista é uma

concepção de avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação dos “conhecimentos depositados” pelo professor no aluno, desconhecendo os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados pelo educando para absorção ou rejeição desses “conhecimentos” – cotejo desses “conhecimentos” com os construídos por ele próprio no desvendamento do mundo. Aliás, para a concepção autoritária da educação este cotejo é impossível, porque seria inimaginável permitir ao discente o questionamento dos conteúdos e suas respectivas formas com que lhe são transmitidos pelo professor (Romão, 1998, p. 58).

Entretanto, de acordo com Romão (1998) se consideramos a vida “como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendradora de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação”. Desta forma buscaremos uma “concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subsequentes” (Romão, 1998, p. 36).

Romão (1998) afirma que existem vários conceitos de avaliação da aprendizagem, e cada um desses conceitos está subordinado a uma determinada concepção de educação. Desse modo, as concepções de educação precisam ser consideradas em relação ao contexto histórico que abarca visões sociais e ideológicas de determinado período. Sendo assim, não podemos buscar um determinado tipo de avaliação próprio

de nosso tempo quando estudamos um período anterior, pois essa atitude configuraria um anacronismo.

Tendo em vista essas considerações, buscaremos compreender como se davam as práticas de avaliação realizadas em dois grupos escolares do município de Uberlândia, estado de Minas Gerais: o Grupo Escolar Bom Jesus e o Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, no período de 1955 a 1974.

## Como as práticas avaliativas eram definidas pela legislação educacional em Minas Gerais

Apesar de o período definido neste estudo se iniciar em 1955, julgamos necessário retroceder a 1946, visto que, nesse ano, ocorreram duas propostas importantes para o ensino primário, a publicação do Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, que traça as diretrizes para o ensino primário em todo o país; e a promulgação da Constituição Federal de 1946.

Segundo Romanelli (1998), o Decreto-Lei nº 8.529 foi a primeira iniciativa concreta do governo federal para organizar o ensino primário no país.

O ensino primário, até então, praticamente não recebera qualquer atenção do Governo Central estando os sistemas de ensino ainda ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeito a condição destes para legislar e inovar. Não havia diretrizes lançadas pelo Governo Central para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial (Romanelli, 1998, p. 160).

Esta lei, conforme Ignácio (2006), fazia parte de um “conjunto de Decretos-Lei elaborados por uma comissão de “notáveis” presidida por Gustavo Capanema”. Além disso, de acordo com Romanelli, esse decreto é promulgado logo após queda de Getúlio Vargas, podendo verificar em seu texto um certo grau de abertura do novo regime<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Estado Novo foi o nome dado ao regime implantado com o golpe de novembro de

Conforme Veiga (2007), esta legislação estabeleceu as diretrizes gerais para esse nível de ensino e:

determinou a gratuidade e obrigatoriedade de frequência para o ensino primário e inovou ao estabelecer a necessidade de planejamento educacional. Também regulamentou a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942 e oriundo do recolhimento de impostos estaduais e municipais (Veiga, 2007, p. 282).

Assim, a educação primária ficou dividida em fundamental e supletiva. A primeira se destinava às crianças de 7 a 12 anos, tendo a duração de quatro anos para o curso elementar e mais um ano para o curso complementar que seria também preparatório para o exame de admissão ao ginásio. Em relação ao curso primário supletivo, este teria a duração de dois anos. Conforme Zotti (2006),

por imposição do mercado de trabalho, atendia a necessidade de fornecer educação aos adolescentes e adultos que não haviam recebido esse nível de ensino em idade adequada. Esse mercado passou a exigir um trabalhador minimamente alfabetizado e detentor de alguns conhecimentos práticos [...] Em suma, o desenvolvimento industrial desencadeou discussões e ações do Estado em torno da educação, pois uma formação mínima para a classe trabalhadora passa a fazer-se necessária conforme os interesses burgueses. (Zotti, 2006, p. 13).

A afirmação de Zotti (2006) mostra que o mercado de trabalho cresceu juntamente com o desenvolvimento econômico do país, o qual necessitava cada vez mais de mão de obra qualificada havendo a necessidade de promover mais acesso à educação.

---

1937 (1937-1975) na segunda fase do governo de Getúlio Vargas, caracterizado pelo autoritarismo, pela centralização do poder, pelo nacionalismo e pelo anticomunismo. Para ver mais: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

Em relação à avaliação o Decreto-Lei nº 8.529, estipulava em seu Capítulo III – Da avaliação dos resultados do ensino:

Art. 20. O aproveitamento dos alunos verificado por meio de exercícios e exames será avaliado que se graduarão de zero a cem.

Parágrafo único. É recomendada a adoção de critérios e processos que assegurem a objetividade na verificação do rendimento escolar.

Art. 21. Aos alunos que concluírem qualquer dos cursos de ensino primário será expedido o correspondente certificado (Brasil, cap. III, 1946, art. 20-21).

Percebe-se, portanto, que esse decreto define que a avaliação dos resultados do ensino será medida por notas aplicadas à exercícios e exames cujo valor atribuído estaria na escala de zero a cem pontos.

Desta forma, após esse primeiro Decreto que traça os princípios e diretrizes do Ensino Primário, ainda no ano de 1946, houve uma nova constituição que estabelecia à União o poder de legislar sobre as diretrizes e bases da educação brasileira. Portanto, os caminhos do Ensino Primário no Brasil deveriam então ser definidos pela primeira Lei de Diretrizes e Base (LDB), porém essa lei só seria aprovada em 1961, dezesseis anos após promulgação da Constituição de 1946. Dessa maneira, os estados mantinham a autonomia administrativa em relação ao ensino primário nesse período, e, assim, em 21 de dezembro de 1950, foi publicado em Minas Gerais o Decreto nº 3.508, “que consolida as leis e decretos do ensino primário, e contém outras disposições” (Minas Gerais, 1950). Neste decreto, a definição da forma como a avaliação do rendimento dos alunos devia ocorrer, são tratadas nas Secções X e XI. Na Secção X – Da Matrícula e Funcionamento das Escolas, Capítulo VI – Da ordem dos Trabalhos Escolares:

Art. 321 – O professor lançará, no fim de cada mês, no livro de ponto diário, as notas de aproveitamento e procedimento de cada aluno.

§ 1.º – Estas notas serão dadas do seguinte modo: zero, má; de um a cinco, sofrível; de seis a nove, bôa; dez, ótima.

§ 2.º – Delas serão tiradas médias anuais para os efeitos dos art. 351, 352 e 356.

Art. 322 – As notas de aproveitamento e procedimento dos alunos,

referentes ao mês anterior, serão, até o dia cinto do mês seguinte, comunicados em boletins a seus pais ou responsáveis.

Art. 323 – Para verificar o aproveitamento dos alunos, deverão ser feitas, mensalmente, nos estabelecimentos públicos de ensino, provas escritas das matérias básicas de cada classe. (Minas Gerais, 1950, cap. VI, art. 321-323).

Na Seção XI – Dos Alunos, Capítulo III – Das Promoções e dos Exames, são definidas as seguintes prescrições:

Art. 350 – Nos estabelecimentos públicos de ensino haverá promoção para os alunos matriculados, e exames para êstes e para os alunos de escolas particulares que o requererem.

Art. 351 – Serão promovidos os alunos que tiverem freqüência legal e média de aproveitamento e procedimento não inferior a cinco (5).

Parágrafo único – Serão submetidos a exames os que, não sendo promovidos, o requererem, bem como os frequentes do 3.º ano das escolas isoladas e os do 4.º ano das escolas reunidas, classes anexas e grupos escolares.

Art. 352 – Logo após o encerramento das aulas os professores organizarão, para efeito de exame, o rol dos alunos matriculados, com especificação de classe e das médias anuais de freqüência, procedimento e aproveitamento.

§ 1.º – Aprovado o rol dos alunos, nos grupos escolares e nas escolas reunidas, pelas respectivas direções e, nas escolas isoladas, pelo inspetor local, serão promovidos para o ano imediatamente superior os que tiverem freqüência legal e médias de aproveitamento e procedimento não inferior a cinco (5), de tudo lavrando-se térmo no livro de atas, o qual deverá ser assinado pelos diretores, professores e autoridades presentes. Nas escolas noturnas far-se-á promoção somente dos alunos do primeiro ano.

§ 2.º – Do térmo de promoções extraír-se-á cópia que, devidamente visada pelo inspetor escolar presente, será enviada ao D E.

Art. 353 – Nos grupos escolares e nas escolas reunidas as promoções se farão por comissões compostas dos professores das respectivas classes, sob a presidência dos diretores. Nas escolas isoladas, pelo professor, sob a fiscalização da autoridade escola.

Art. 354 – No primeiro dia útil imediato após o encerramento das aulas, terão início os exames, que serão processados perante uma comissão composta da autoridade escola ou pessoa por ela convidada,

como presidente, e de mais dois professores do estabelecimento, ou, em escola isolada, do professor e de pessoa idônea convidada pela autoridade escolar.

Art. 355 – Na Capital, o Superintendente do D E organizará tantas comissões quantos forem os estabelecimentos.

Art. 356 – Os exames contarão de provas escritas, provas práticas e orais, sendo públicas as últimas.

§ 1.º – As provas escritas constarão de ditados, de redações fáceis e problemas de aritmética; as práticas, de caligrafia, desenho e trabalhos manuais; as orais, de tôdas as disciplinas do programa.

§ 2.º – Os exames versarão sobre, pontos organizados no momento pela comissão, que os escolherá dentre os do programa respectivo, e sorteados para tôdas as provas.

§ 3.º – Para as provas de desenho e trabalhos manuais que serão feitas coletivamente, será sorteado um modelo de fácil execução, de acordo com o material existente no estabelecimento.

§ 4.º – Constituição elementos de apreciação, no julgamento das notas de cada examinado, as notas mensais de que trata o art. 322.

Art. 357 – Os alunos que obtiverem nota inferior a cinco (5) serão considerados não preparados.

Art. 358 – Depois de padronizados os testes pedagógicos, os atuais processos de exames serão substituídos por aquêles.

Art. 359 – Nos grupos escolares da Capital, bem como nos grupos onde houver diretora ou orientadora, as promoções e os exames se farão mediante instruções da Secretaria.

Art. 360 – Terminados os exames, lavrar-se-á uma ata na qual deverão ser mencionados os nomes dos alunos aprovados e suas notas, dos não aprovados e mais ocorrências dignas de registro. Desta ata extrair-se-á uma cópia que, autenticada pela autoridade escolar, será remetida à Secretaria.

Art. 361 – Aos alunos aprovados nos exames finais serão conferidos diplomas de conclusão do curso primário.

Parágrafo único – Estes diplomas serão impressos, conforme modelo adotado pela Secretaria, e por ela fornecidos, devendo ser assinados pelo inspetor escolar, pelo professor e pelo aluno nas escolas isoladas, e, nos grupos escolares, pelos respectivos diretores, pelo inspetor e, igualmente, pelo aluno.

Art. 362 – Não se procederá a exames, nem haverá promoções nas escolas que, por qualquer motivo, não houverem funcionado durante um semestre letivo.

Art. 363 – Os exames processados com infração dêste código serão anulados pelo D E, e os infratores multados em cinquenta (50) a cem (100) cruzeiros (Minas Gerais, 1950, cap. III, art. 350-363).

Desta maneira, se o Decreto-Lei nº 8.529 de 1946 (federal) utiliza no título do Capítulo III a expressão “AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO ENSINO”, o Decreto nº 3.508 de 1950 (Minas Gerais) trata da mesma temática no Capítulo III, intitulado “Das Promoções e dos Exames”. Contudo, apesar dessas legislações utilizarem nomenclaturas diferentes, ambas definem a forma de verificar o aprendizado dos alunos, ou seja, basicamente por meio da aplicação de provas.

Além disso, no Decreto nº 3.508/1950 o tema é mais detalhado definindo como e o que deve constar das provas, como devem ser aplicadas as provas de acordo com o tipo de estabelecimento escolar, como quantificar o aprendizado (notas), valor mínimo para aprovação, a periodicidade das provas, como e quando registrar, a fiscalização exigida etc.

Como dito anteriormente, em 1961 é decretada a Lei 4.024/61 que fixará as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar dos trabalhos de elaboração da LDB terem sido iniciados logo em seguida à promulgação da Constituição de 1946, sua publicação só veio a se concretizar em vinte de dezembro de 1961.

De acordo com Veiga (2007), a Lei 4.024 de 1961 manteve a autonomia administrativa dos estados em relação ao ensino primário e ao ensino normal deixando a única padronização determinada quanto à duração dos mesmos. Essa lei também estabeleceu parâmetros para todo território nacional e assegurou que a educação fosse um direito de todos. Entretanto, a União não era obrigada a promover educação para todos. Outro fator importante nesta LDB é que manteve-se a estrutura do ensino primário definida na Lei n. 8.529/1946, ou seja, duração de quatro ou seis anos, caso se optasse pela iniciação técnica.

De acordo com Zotti (2006), os objetivos do ensino primário são apresentados de maneira bem mais sintética que na Lei 8.529/1946, como se pode observar no texto do Art.25 da Lei 4.024 de 1961 que diz: “O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico

e social” (Brasil, 1961, p. 5). Além disso, no que diz respeito à prescrição das orientações curriculares para o ensino primário, a nova LDB foi bem mais flexível que as leis anteriores mantendo praticamente a mesma estrutura da Lei Orgânica de 1946. Não existe nesta lei um capítulo exclusivo para tratar da forma de avaliação do rendimento dos alunos e, também, não há nenhuma menção sobre esse tema no Título VI – Da Educação de Gráu Primário, Capítulo II – Do Ensino Primário capítulo. Assim, “a determinação do currículo e dos programas das escolas cabia a cada estado ou Distrito Federal, a fim de atender as peculiaridades e necessidades de cada região” (Zotti, 2006, p.14). Desta forma, cabe verificar quais foram as determinações sobre currículo do ensino primário e sobre a forma de verificação da avaliação definidas no Estado de Minas Gerais.

Algumas dessas determinações são encontradas na Lei 2.610 publicada em 8 de janeiro de 1962, que continha o Código do Ensino Primário no qual são traçados os princípios e diretrizes deste grau de ensino em Minas. Nesta legislação, temos um capítulo dedicado à verificação do aproveitamento dos alunos, sendo este o Capítulo IV – Da avaliação dos Resultados que está alocado no Título IV – Do Regime Escolar. A redação deste capítulo consta das seguintes prescrições:

Art. 102 – No curso primário, o aproveitamento do aluno será aferido por meio de provas mensais, prova parcial e exame, a que se atribuirão notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez).

Parágrafo único – O processo de aferição obedecerá ao seguinte calendário:

- I – provas mensais – em março, abril, maio, agosto, setembro e outubro;
- II – prova parcial – na segunda quinzena de junho;
- III – exame – nos primeiros 10 (dez) dias de dezembro.

Art. 103 – Consideram-se provas mensais o conjunto de exercícios, argüições, trabalhos práticos e provas escritas a que o aluno é submetido durante o mês, sendo a nota respectiva, a que se dá a designação de *nota mensal*, representada pela média aritmética das notas obtidas por ele em cada disciplina, apresentando-se estas últimas, por sua vez como a média das notas correspondentes a cada um dos referidos elementos de avaliação<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

Art. 104 – A prova parcial versará sobre o programa desenvolvido no primeiro semestre, sendo a nota respectiva representada pela média aritmética das notas de todas as disciplinas.

Art. 105 – O exame versará sobre a matéria ministrada durante todo o ano letivo, nas seguintes disciplinas:

I – Língua Pátria;

II – Aritmética e Geometria;

III – Geografia e História do Brasil;

IV – Ciências Naturais e Higiene;

V – Instrução Moral e Cívica.

Parágrafo único – A nota do exame corresponderá à média aritmética das notas atribuídas ao aluno em cada disciplina ou grupo de disciplinas, a que se refere este artigo.

Art. 106 – A média aritmética das notas mensais será somada à nota da prova parcial, dividindo-se o produto da soma por dois (2), para obter-se a média anual do aluno.

Art. 107 – Só poderá prestar exame o aluno que tiver obtido média anual igual ou superior a 5 (cinco).

Art. 108 – A média aritmética da média anual e da nota de exame constituirá a nota final do aluno.

Parágrafo único – No cálculo da nota final, a fração inferior a 0,5 (cinco décimos), será desprezada, enquanto que a fração igual ou superior será considerada de valor igual a 1 (um).

Art. 109 – É considerado aprovado o aluno que tiver obtido nota final igual ou superior a 5 (cinco) e alcançado no exame, pelo menos a nota 4 (quatro) em cada uma das disciplinas mencionadas nos itens I e II do art. 105 desta lei.

Art. 110 – Os exames serão processados perante banca examinadora, constituída do professor da classe e 2 (dois) outros membros, designados pela autoridade que a Secretaria determinar.

Art. 111 – Aqueles que receberem instrução primária em seu domicílio, ou em estabelecimento particular não registrado, poderão ser submetidos a exame em estabelecimento oficial, cujo diretor ou responsável presidirá a banca examinadora, que será integrada de mais 2 (dois) professores por ele próprio designados.

Parágrafo único – As provas versarão sobre as disciplinas constantes do programa oficial.

Art. 112 – Ao aluno que concluir o curso primário será conferido certidão de aprovação, impresso de acordo com modelo estabelecido pela Secretaria (Minas Gerais, 1962, art. 102-112).

Podemos observar que a Lei 2.610/1962 basicamente também conserva o mesmo estilo de verificação da aprendizagem definido nas leis supracitadas. Entretanto, percebemos uma pequena diferença na redação do Art. 103 que trata das provas mensais. Neste artigo define-se que as provas mensais compreendem “o conjunto de exercícios, arquições, trabalhos práticos e provas escritas a que o aluno é submetido durante o mês”, portanto, a avaliação não fica restrita apenas a uma prova, o que já consiste em um avanço em relação às outras legislações (Minas Gerais, 1962, art. 103).

A próxima legislação a tratar da avaliação surgiu no final do período estudado – a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e instituía outras providências. Essa LDB alterou a estrutura organizacional da educação brasileira. Ela promoveu uma mudança significativa no ensino primário, que foi transformado em ensino de 1º grau, aumentando os anos de escolarização obrigatória para oito anos, abrangendo, assim, a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Essa mudança é fundamental em nosso estudo, pois foi com essa alteração da estrutura do ensino de 1º grau que os grupos escolares foram extintos para dar lugar às escolas de 1º grau, que então passaram a atender os alunos da primeira a oitava séries.

Os grupos escolares analisados neste estudo também acompanharam essas mudanças. Por esse motivo, estabelecemos como marco final do período abordado neste artigo o ano de 1974, quando o Grupo Escolar Bom Jesus foi extinto para dar lugar à Escola Estadual de 1º Grau Bom Jesus. Já o Grupo Escolar Clarimundo Carneiro deixou de existir por meio do Decreto nº 15.249, de 9 de fevereiro de 1973, dando origem à Escola Estadual de 1º Grau Clarimundo Carneiro.

A avaliação do aproveitamento dos alunos é tratada na LDB 5692/71 no Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º graus, nos artigos de número 14 a 16 com a seguinte redação:

Art. 14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos

e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com freqüência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios <que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividades de série anterior, desde que preservada a sequência do currículo.

Art. 16. Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte deste.

Parágrafo único. Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais deverão ser registrados em órgão local do Ministério da Educação. (Brasil, 1971, art. 14-16).

Desta forma, podemos observar que essa temática da avaliação é tratada de maneira bem sucinta sem muito aprofundamento e seguindo o mesmo conceito avaliativo das legislações anteriores aqui explicitadas.

Diante do exposto discorreremos a seguir sobre as práticas de avaliação realizadas nos grupos escolares supracitados para buscarmos compreender como de fato ocorriam a verificação da aprendizagem dos alunos e se havia diferenças entre essas práticas nos dois grupos escolares.

## Práticas de avaliação de leitura e escrita

Grupo Escolar Clarimundo Carneiro

O Grupo Escolar Clarimundo Carneiro teve origem em 3 de fevereiro de 1963, com a denominação de Escolas Reunidas da Avenida Fernando Vilela, conforme informação encontrada no projeto político pedagógico da escola. Ela foi transformada em grupo escolar por meio do Decreto nº 6.942, de 19/4/1963, publicado no Minas Gerais (Diário Oficial) em 24/4/1963, tendo à frente do governo do estado de Minas Gerais José Magalhães Pinto e José de Faria Tavares, secretário de Educação. Ao ser transformada em grupo escolar, mudou também de nome, passando a ser denominado de Grupo Escolar Clarimundo Carneiro.

No ano de sua fundação, o Grupo Escolar Clarimundo Carneiro possuía quinze salas de alfabetização. Nesse contexto, observamos que esse grupo foi importante para a cidade de Uberlândia, uma vez que oferecia o ensino primário para as crianças com idade de frequentar essa etapa da educação em um período de crescimento econômico, populacional e de demandas sociais em que se faziam necessárias mais escolas que pudessem suprir a carência de vagas que existia na cidade para alunos em idade escolar. O grupo escolar oferecia uma boa estrutura física, comportando várias salas de aula, e, no início de suas atividades, contava com 37 professores de primeira à quarta séries atendendo a um total de 2.096 alunos.

Ele deixou de existir no início de 1973, por meio do Decreto nº 15.249, de 9 de fevereiro desse ano, que atendia às mudanças definidas pela LDB nº 5.692/71. E é a partir dessa data que de fato mudanças passam a interferir no funcionamento da instituição, que passou a ser denominada Escola Estadual de 1º Grau Clarimundo Carneiro. As mudanças vão bem além de uma simples troca de nome, pois, seguindo as determinações da Lei nº 5.692/71, a escola passou a oferecer vagas para alunos de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, e, com essas alterações, ocorreram diversas mudanças tanto em seu quadro pessoal como no funcionamento da escola<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Para saber mais, ver LEPICK, V. *Modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

As práticas de leitura e escrita eram avaliadas no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro por meio de provas elaboradas pelas alfabetizadoras com a supervisão da diretora, mas também por intermédio de avaliações externas que eram enviadas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Segundo as alfabetizadoras, elas ficavam muito preocupadas, pois não faziam ideia do que constaria nessas provas, já que vinham lacradas e só podiam ser abertas no momento da aplicação.

As provinhas mensais era a gente que fazia, mas mostrava para a diretora. Tinha que passar pela diretora porque se estivesse muito pesado ela diminuía e se estivesse muito fraquinha ela aumentava. E as notas das provas a gente passava para o boletim. Todo mês a gente fazia provinha e mandava as notas para as mães e a mãe tinha de assinar. Era muito trabalho, a gente trabalhava muito corrigindo essas provas, e ainda tinha que passar notas para esses boletins. Geralmente a gente levava tudo para casa porque na sala de aula era para trabalhar com os meninos e a gente não podia ficar perdendo tempo ali (Ferreira, 2012)<sup>4</sup>.

As avaliações mensais eram realizadas através de aplicação de provas e eram dadas notas de 0 a 10. Para as avaliações das atividades diárias eu usava um critério diferente: colocava “V” (visto) nos exercícios de casa e nos realizados em sala de aula para os alunos que não correspondiam ao desejado, e o estimulava a melhorar para atingir o 10. Para o aluno que correspondia ao que foi solicitado eu dava a nota 10. Este também era incentivado a continuar fazendo da melhor forma possível. Porque eu acredito que usando esse critério eu não rotulava aquele menino que não conseguiu fazer como se esperava, não o colocava em uma situação de humilhação diante do que conseguiu o 10 (dez). E com o aluno que conseguiu o dez também houve justiça, valorizando-o pelo cumprimento de tudo que foi pedido. Então para aquele que ganhou um visto eu dizia: – Olha, meu filho, hoje você não ganhou dez, mas você sabe por quê? Você já percebeu que seu caderninho não está bonitinho, a sua letra é muito melhor do que essa aqui. Você vai melhorar porque eu quero te dar o dez, só que agora você não fez por merecer, mas você vai trabalhar nisto e vai ganhar o seu dez (Lobato, 2012)<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> FERREIRA, C. B. Depoimento. [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

<sup>5</sup> LOBATO, E. Depoimento. [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à pesqui-

As provas vinham de Belo Horizonte, não era você que elaborava, e nós não tínhamos conhecimento do que ia cair na prova. Eu acho que não era só para a nossa cidade. As provas eram de Belo Horizonte, para todo lugar, inclusive vinha coisa que nossos alunos não conheciam porque não era da realidade deles, não era (Fernandes, 2012)<sup>6</sup>.

Sobre a correção das provas, há várias menções nas atas das reuniões pedagógicas, por exemplo:

Correção – Cada regente corrigirá as provas de sua classe, mas é preciso que ela seja criteriosa, justa e conscienciosa. Se houver reclamações de pais haverá então sindicância na correção da regente ficando a mesma sujeita às consequências que advirem se for constatado o seu erro. (Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, 1969, p. 54, verso).

Portanto, além de haver uma preocupação em avaliar os alunos por meio de provas constantes, havia também a preocupação de que a professora não prejudicasse ou beneficiasse algum aluno, cobrando-se, portanto, uma avaliação criteriosa e justa de cada uma.

Além dessas provas mensais e das provas finais enviadas pela SEE/MG, outra prática comum de avaliação dos alunos na 1<sup>a</sup> série do primário era o teste de leitura que era feito pela diretora, e era utilizado para verificar se o aluno sabia ler correntemente.

era só no final do ano. Para ir do primeiro ano para o segundo, eles tinham que ler. Eles pegavam um determinado livro lá, não era o que você usava em sala de aula não. Era escolhido na hora e eles liam. E ele ia interpretar o que ele falou, procurar algumas palavras lá, e era assim que funcionava o exame de leitura (Fernandes, 2012)<sup>7</sup>.

Era a diretora que fazia um exame de leitura e dava um ditadinho de umas dez palavras para ver se os alunos estavam preparados (Fernandes, 2012)<sup>8</sup>.

---

sa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

<sup>6</sup> FERNANDES, N. Depoimento [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

<sup>7</sup> FERNANDES, N. Depoimento [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

<sup>8</sup> FERNANDES, N. Depoimento [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à

Desciam para a sala (da diretora) uns dois, três meninos e um já ia fazendo o teste. Ela (diretora) falava: “Leia aqui para mim”. Mas como o menino já tinha dado uma ensaiadinha, ele lia direitinho. E interpretava, porque tinha que interpretar. (**E eles não tinham medo de fazer este teste com a diretora?**) Não tinham nada, nada. A gente falava: “Olha, você aprendeu a ler tão bonitinho que a diretora vai adorar ver você ler. Ela vai te dar o livrinho para você ler primeiro para você treinar e não gaguejar. Você ensaia bonitinho, ela vai te dar um tempo. Depois você mostra para ela que você sabe ler, que você aprendeu a ler, porque você é inteligente, você é bom nisso”. O menino era tão incentivado, a gente incentivava tanto o menino que ele lia bonitinho. E tinha que fazer o teste de leitura para passar para a segunda série. Hoje não, hoje tem menino na quarta série que não sabe ler. A Secretaria de Educação fala que não pode reprovar menino, vai passando menino sem saber nada. Tem menino que vai fazer vestibular que não sabe escrever. Eu lembro que eu e a Edir falávamos que este método (global) é bom demais (Ferreira, 2012)<sup>9</sup>.

No entanto, podemos constatar na narrativa de Ferreira que, por meio dos testes de leitura, não somente o aluno era avaliado, mas também o trabalho realizado pela alfabetizadora: “Tinha o teste de leitura lá e os meninos iam a sala da diretora ler. Era ali que mostrava que o menino já sabia ler. Era ali que mostrava o trabalho da gente, se o menino leu, então você ensinou direito” (Ferreira, 2012)<sup>10</sup>.

Essa prática foi conservada por vários anos, mesmo com a mudança da diretora do grupo escolar, como revelou Ferreira: “A Neide (diretora) falou assim: ‘Eu vou começar o exame de leitura, a sua sala já está preparada?’ Eu falei: – ‘Eu acho que sim’” (Ferreira, 2012)<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

<sup>9</sup> FERREIRA, C. B. Depoimento. [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

<sup>10</sup> FERREIRA, C. B. Depoimento. [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

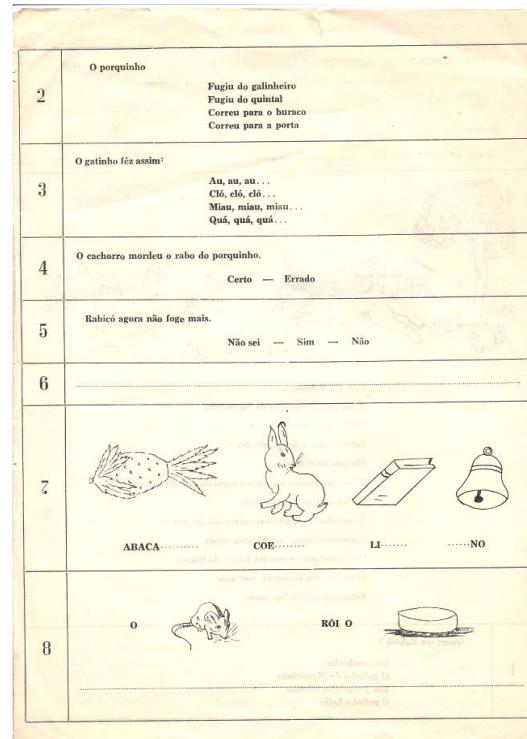
<sup>11</sup> FERREIRA, C. B. Depoimento. [2012]. Uberlândia – MG, 2012. Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973.

Figura 1 – Página 1, digitalização de uma prova utilizada no período para avaliação final dos alunos de primeira série. 1962.



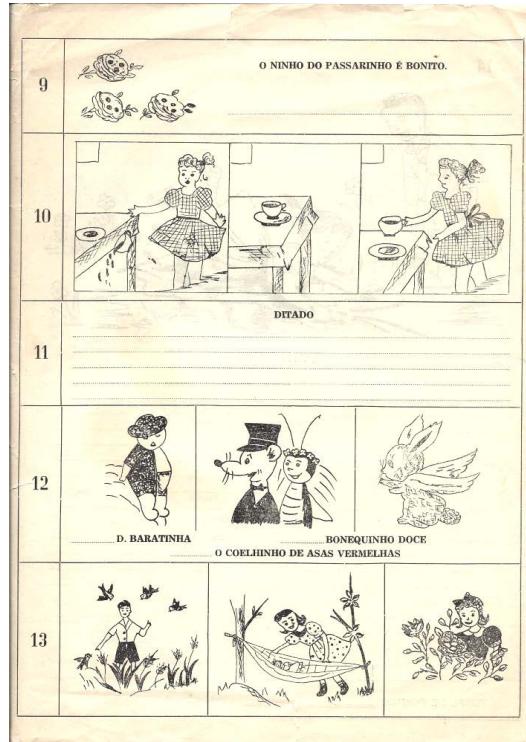
Fonte: Arquivo pessoal da professora Silva.

Figura 2 – Página 2, digitalização de uma prova utilizada no período para avaliação final dos alunos de primeira série. 1962.



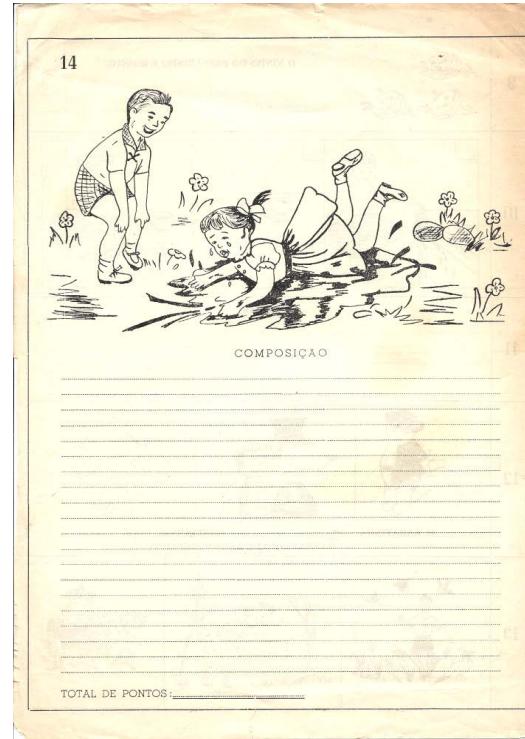
Fonte: Arquivo pessoal da professora Silva.

Figura 3 – Página 3, digitalização de uma prova utilizada no período para avaliação final dos alunos de primeira série. 1962.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Silva.

Figura 4 – Página 4, digitalização de uma prova utilizada no período para avaliação final dos alunos de primeira série. 1962.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Silva.

Podemos observar nas imagens acima uma prova cedida pela alfabetizadora Silva para a avaliação final dos alunos da 1<sup>a</sup> série do primário enviada pelo Agrupamento de Inspetorias Seccionais (com um espaço para escrever de que cidade ou região era o aluno). Apesar de a prova ser datada de 1962 e de o Grupo Escolar Claramundo Carneiro ter iniciado suas atividades em 1963, acreditamos que seja importante acrescentá-la a este estudo, visto que a avaliação em questão segue o que é prescrito no Programa de Língua Pátria, que ficou vigente até o início da década de 1970.

Na página (fig. 1), podemos observar um pequeno texto, que tem as mesmas características dos textos que faziam parte das cartilhas, no qual a criança devia responder a algumas perguntas de interpretação de texto (questões 1 a 6, figs. 1 e 2). Na questão 7, a criança deveria completar as palavras de acordo com a imagem que aparecia. Na questão 8, ela deveria reescrever o texto substituindo as imagens pelas palavras indicadas por elas. Na página 3 (fig. 3), supomos que o que se pede na questão 9 seja para a criança reescrever a frase no plural, visto que a frase impressa está no singular e aparecem as imagens de três ninhos. A questão 10 refere-se à ordenação das cenas. A questão 11 é um ditado, sobre o qual não temos mais informações. Na questão 12, aparecem imagens e os nomes correspondentes às três histórias indicadas no Programa de Língua Pátria, e acreditamos que os nomes das histórias devam ser numerados de acordo com cada imagem. Na questão 14, são exibidas algumas imagens, mas não sabemos exatamente o que se pede na questão. Por fim, na página 4 (fig. 4), a criança deve fazer uma composição com base na imagem impressa. Todas essas atividades são descritas no Programa de Ensino da Língua Pátria.

Observamos como os processos de avaliação eram valorizados e como se exigia das professoras coerência com que era cobrado e justiça e atenção nas correções. Além disso, todas as avaliações eram supervisionadas pelas diretoras antes que a professora pudesse aplicá-las em sala de aula. Sendo assim, havia sempre um controle, seja da diretora, seja da Delegacia de Ensino sobre as avaliações.

Também é interessante comentar que as professoras também eram avaliadas, como se pode observar em um dos registros das atas de reuniões pedagógicas: “Nota – Cada professôra receberá notas de acordo com o trabalho apresentado”.

## Grupo Escolar Bom Jesus

O Grupo Escolar Bom Jesus, localizado no centro da cidade de Uberlândia/MG, foi criado em 21 de março de 1955, sob o Decreto nº 4.483. Neste capítulo, iremos falar sobre os processos de avaliação nas salas de alfabetização desse grupo escolar no período de 1955 a 1974.

Para a realização deste trabalho, utilizamos a história oral como metodologia. Entrevistamos cinco alfabetizadoras que relataram como se deram os processos avaliativos no período de 1955 a 1974 nas turmas de alfabetização do Grupo Escolar Bom Jesus.

As alfabetizadoras relataram que utilizavam as cartilhas ou livros de alfabetização durante o processo ensino aprendizagem e, para complementar esse material, sempre produziam cartazes, fichas e outros materiais de apoio.

Nesta pesquisa, não identificamos as formas de avaliação impostas pelo estado, mas sim as avaliações realizadas pela coordenação da escola (a diretora). Segundo as alfabetizadoras entrevistadas, a diretora da escola, em parceria com a vice-diretora, fazia as avaliações.

As alfabetizadoras informaram que faziam um trabalho de alfabetização utilizando as cartilhas, o quadro negro e os textos. Elas seguiam as propostas do Programa de Ensino Primário distribuído pelo governo mineiro e sempre acompanhavam o desenvolvimento das crianças por meio de ditados, leitura em voz alta e tabuada.

A diretora, ao final do ano, fazia uma avaliação com cada aluno individualmente para verificar como estava a leitura e se os estudantes já estavam realmente lendo. A cada avaliação, o texto ficava mais complexo; além da leitura, era realizado também o que as alfabetizadoras chamavam de “tomar a tabuada”<sup>12</sup>:

No Bom Jesus, quando dava o finalzinho, lá para o mês de agosto, a D. Nilza junto com a D. Sebastiana tomavam leitura para ver se as crianças estavam lendo. Eles quase morriam. As crianças iam para a diretora, cada sala era em um mês. Porque em outubro, elas exigiam 60% de aprovação. Se não tivesse, elas quase acabavam com a gente. A

---

<sup>12</sup> Tomar a tabuada era fazer uma prova oral com os alunos para verificar as operações que eles já sabiam fazer.

D. Sebastiana dava a lista com o nome das crianças que estavam lendo bem, muito bem e as fracas, porque com estas deveríamos trabalhar a leitura. Tabuada, cada mês era mês de tomar a tabuada de 1, de 2. Da primeira série era de mais e menos. Não tinha multiplicação, mas eles já sabiam resolver probleminhas. Começávamos a trabalhar ciências, tinha as provinhas bem simplesinhas, mas tinha. A gente trabalhava tudo na primeira série: o sol, as plantinhas, fazíamos as experiências. Tinha o caderninho de ciências que eles anotavam as experiências. Tinha o feijãozinho que a gente plantava e acompanhava o desenvolvimento. E no final do ano era prova mesmo. Tinha problemas, cálculos mentais (soma e subtração), a escrita dos numerais de 0 a 150. No final do ano, a criança só ia para a segunda série se soubesse ler, interpretar, porque já tinha a nota da leitura e tinha também, direitinho, a prova de matemática e de ciências (Mancini, 2010 *apud* Lima 2011, p.105).

As alfabetizadoras trabalhavam todo o conteúdo durante os semestres e cobravam dos alunos o conteúdo trabalhado por meio de ditados<sup>13</sup>, de leituras e da resolução das operações básicas. As professoras avaliavam as crianças previamente, para que, quando a diretora viesse realizar a avaliação, elas estivessem preparadas para obter um bom resultado e, assim, progredir para o 2º ano do ensino primário. Segundo Zacarias, “Alcançávamos os objetivos que ela propunha, mas tínhamos que trabalhar. Assim a cartilha valia mais pelo esforço do alfabetizador do que por ela mesma” (*apud* Lima, 2011, p. 52).

Olha eu nunca liguei muito para cartilha não. Eu acho que a cartilha não é o principal, mas é sim o conhecimento do alfabetizador mesmo, porque a gente pode dar aula sem cartilha. A cartilha é uma ajuda para a criança para ela ter uma referência em casa, para ela recordar aquilo que ela aprendeu em sala de aula, mas eu acho que não tem necessidade em uma sala de aula porque você pode passar um texto no quadro, você pode chamar a criança e trabalhar com ela aquelas que têm mais dificuldades, para tirar aquela dificuldade mesmo, então a cartilha é mais para o aluno do que para o alfabetizador (Pafume, 2009 *apud* Lima, 2011, p. 52).

---

<sup>13</sup> As alfabetizadoras faziam ainda ditados com as crianças, que deveriam escrever as palavras em seus cadernos para que depois as professoras corrigissem (a grafia).

Todas as alfabetizadoras relatam que o trabalho desenvolvido com os alunos exigia muito delas, pois precisavam preparar muito material para além das cartilhas, as quais eram utilizadas como apoio para os alunos

A partir das pesquisas compreendemos que o processo de avaliação da alfabetização acontecia de acordo com a proposta do programa de ensino de Minas Gerais e era organizado pela professora, mas com supervisão da diretora da escola.

## Considerações finais

A análise das práticas avaliativas nas primeiras séries primárias dos Grupos Escolares Bom Jesus e Clarimundo Carneiro, entre 1955 e 1974, revela a complexidade da avaliação na educação ao longo desse período histórico. A pesquisa destacou como a avaliação da aprendizagem foi moldada não apenas pelas legislações educacionais, mas também pelos contextos sociais e pedagógicos das escolas de Uberlândia/MG. As legislações discutidas, como o Decreto-Lei nº 8.529/1946 e a Lei 4.024/1961, estabeleceram diretrizes que, embora muitas vezes enfatizassem a formalidade e a classificação, também permitiram uma certa flexibilidade nas práticas avaliativas. As entrevistas com alfabetizadoras mostraram que, em muitos casos, a avaliação ia além da mera aplicação de provas. A busca por uma avaliação que considerasse o processo de aprendizagem dos alunos, suas individualidades e os contextos em que estavam inseridos foi uma preocupação constante.

No Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, observou-se uma preocupação institucional com a correção justa e criteriosa das avaliações, além de um sistema que permitia *feedback* constante entre alunos e educadores.

Por outro lado, no Grupo Escolar Bom Jesus, as práticas avaliativas eram igualmente rigorosas, buscando garantir que todos os alunos atingissem os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela direção da escola. Esses dados revelam que, apesar das pressões para classificar e quantificar o aprendizado, existia um espaço significativo para a

inovação pedagógica e para a reflexão crítica sobre o processo educativo. Portanto, este estudo não só contribui para a compreensão das práticas avaliativas em um contexto histórico específico, mas também ressalta a importância de considerar as práticas educativas passadas ao refletirmos sobre os desafios contemporâneos da educação.

## Referências

- BRASIL. *Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1946.
- BRASIL. *Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.
- DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- IGNÁCIO, P. C. S. *Leis orgânicas do ensino*. 2006. Disponível: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- LEPICK, Vanessa. *Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- LIMA, M. C. *História de alfabetizadoras überlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAS GERAIS. *Decreto nº 3508, de 21 de dezembro de 1950*. Consolida as leis e decretos do Ensino Primário, e contém outras disposições. Minas Gerais: Câmara Municipal, 1950.
- MINAS GERAIS. *Lei nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962*. Contém o Código do Ensino Primário. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 1962.
- MINAS GERAIS. *Lei nº 6.942, de 19 de abril de 1963*. Transforma em grupo descolar com denominação de Clarimundo Carneiro, as escolas reunidas da Avenida Fernando Vilela, na cidade de Uberlândia. Belo Horizonte: Assembléia legislativa de Minas Gerais, 1963.
- PANDOLFI, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

ZOTTI, S. A. *Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial*. 2006. Disponível: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 10 abr. 2012.

## Sobre os(as) autores(as)

### **Andréia Demétrio Jorge Moraes**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora aposentada da educação infantil da Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, de Ituiutaba, Minas Gerais.

### **Gabriela Marques de Sousa**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da rede particular de Uberlândia, Minas Gerais.

### **Gustavo Araújo Batista**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade de Uberaba e do Centro Universitário Mário Palmério.

### **Juliano Guerra Rocha**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora.

### **Marília Villela de Oliveira**

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora titular da Universidade Federal de Uberlândia.

### **Michelle Castro Lima**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora adjunta da Universidade Federal de Catalão.

### **Rosa Maria de Sousa Martins**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou como assistente social no setor pedagógico da Escola Técnica de Saúde (Estes/UFU) entre 1993 a 2018.

### **Sônia Maria dos Santos**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular aposentada da Universidade Federal de Uberlândia.

### **Tânia Rezende Silvestre Cunha**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba.

### **Vanessa Ferreira Silva Arantes**

Doutora em Educação pela Universidade de Uberaba. Atua na Prefeitura de Canápolis, Minas Gerais.

**Vanessa Lepick**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da educação infantil da Prefeitura Municipal de Uberlândia.



Tipologia: Linux Libertine e Roboto  
Data de publicação: agosto de 2025

O Oeste de Minas Gerais teve um pioneirismo na história da educação brasileira quando suas escolas públicas tornaram acessíveis a alfabetização entre os anos 1930 e 1974.

A obra **Histórias da alfabetização no Triângulo Mineiro** registra essas práticas de alfabetização com um meticoloso uso de história oral e fontes primárias. Os pesquisadores revelam os saberes e fazeres das professoras alfabetizadoras em Uberlândia, Ituiutaba e Canápolis.

O livro discorre sobre os métodos silábico e global, cartilhas emblemáticas e políticas educacionais. Conhecer os aspectos humanos, materiais e estruturais da alfabetização leva a compreender questões educacionais do presente.

Escolas de educação básica – grupos escolares dos municípios de Uberlândia, Ituiutaba e Canápolis, em Minas Gerais – são pano de fundo para as memórias. Era um momento histórico quando o país era majoritariamente analfabeto e a educação infantil inacessível para a maioria da população. Os jovens professores, que encamparam a missão de alfabetizar, enfrentaram suas limitações conciliando recursos como cartilhas, práticas alfabetizadoras, orientações das políticas públicas.

E D U F U

  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias