

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

**ADELICE ALVES DA CONCEIÇÃO**

**O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA DE MATO GROSSO (1927 A 1952): ENUNCIADOS OFICIAIS E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS**

**CUIABÁ**

**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ADELICE ALVES DA CONCEIÇÃO**

**O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA DE MATO GROSSO (1927–1952): ENUNCIADOS OFICIAIS E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Teorias e Práticas Pedagógicas na Educação Escolar e linha de pesquisa Educação e Linguagem.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Cancionila Janzkovski Cardoso

Cuiabá

2007

**Banca examinadora:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francisca Isabel Pereira Maciel - UFMG**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lázara Nanci de Barros Amâncio – UFMT**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cancionila Janzkovski Cardoso - UFMT**

Cuiabá, 16 de outubro de 2007

## RESUMO

Esta pesquisa integra os estudos desenvolvidos pela Linha de Pesquisa Educação e Linguagem - grupo ALFALE do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Adota uma abordagem histórica e tem como objetivo analisar as principais características do ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso no período de 1927 a 1952. Por meio das fontes documentais e orais que foram reunidas, selecionadas, organizadas e analisadas buscou-se recuperar as práticas escrituralísticas na escola primária de Mato Grosso, nas escolas urbanas, rurais, públicas e particulares. Esta pesquisa permite perceber que a caligrafia tipo *vertical* e *inclinada* foram *tematizadas* em Mato-Grosso e que, houve também a tentativa da utilização do método da escrita *muscular*. Indica também a tentativa de utilização do método *intuitivo* no estado. De acordo com as escritas encontradas nas provas de alunos, nos cadernos de exercícios e nos depoimentos das professoras o exercício da escrita acontecia por meio da cópia e do ditado, porque as técnicas caligráficas era o valor creditado a escrita. Assim, para realizar as atividades os alunos deveriam copiar e memorizar em uma seqüência: primeiro encobrir, escrever ou copiar as letras, depois escrever sílabas, palavras e frases. Após essa resolução copiavam textos maiores e na seqüência se submetiam a ditados e a exercícios. Assim sendo, ler, escrever e saber eram sinônimos de copiar o “certo”, e para isso se tornava necessária a correção contínua. Percebe-se então, que a importância dessas práticas para os professores, tinha como fim, produzir uma caligrafia bonita, legível e correta.

**Palavras-chave:** ensino, escrita e ensino primário.

## ABSTRACT

This research integrates developed studies by Education and Language research lines – ALFALE group – Program of Pos-Graduation in Education of Mato Grosso's Federal University. It adopts a historical boarding and has as objective analyzing the main characteristics of written language education in elementary schools of Mato Grosso from 1927 to 1952. By using documents and verbal resources that were joined, selected, organized and analyzed, it tried to recover written structures in Mato Grosso's elementary schools, in urban, agricultural, public and particular schools. This search allows perceiving that vertical and inclined cartography had been used in Mato Grosso, and that there was an attempt to use the muscle method. It also indicated the attempt to use the intuition method. In agreement with writing found in students test, workbooks and speeches of teachers, written exercises were made by copying and dictation, because calligraphy techniques were evaluated in writing. Therefore, to do an activity, students should copy and memorize in sequence: first write over letters, write or copy them, and then write syllables, words and sentences. Then, they had to copy larger texts followed by dictations and exercises. So that, reading, writing and knowledge were synonyms of copying it "right", and for that it was necessary continuous corrections. It is noticed then, that this practice for teachers, had as objective, producing a beautiful calligraphy, legible and correct.

**Keywords:** education, writing and elementary school.

## **DEDICATÓRIA**

À Nandinha, nascida e crescida juntamente com este trabalho, e que me faz lutar por um mundo melhor.

Ao companheiro Odemar (Dema) que a todo o momento me incentivou, pelo carinho, pela paciência, pelas sugestões e pela leitura na fase final do trabalho.

Aos meus pais Adelino e Melicia, que me ensinaram a leitura da palavra e do mundo.

A Odevaldo Leotti e Ana Fernandes pelo apoio em sua residência.

A Rosangela Vieira, uma grande amiga.

Aos meus irmãos: Carmerindo, Marcino, Dilo, Fidélis, Dute, Lais, Niu, Dina e Maciel, por tudo.

Aos meus sobrinhos queridos: Camila Melo, Camila Leotti, Camila Ariele, Karoline, Luana, Lohane, Poliana, Paola, Iana, Flávia, Natali, Maria Julia, Isabela, Lucas, Igor e João Gabriel.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cancionila Janzkovski Cardoso (Kátia), pela dedicação carinhosa, paciência nas orientações, pelas revisões, críticas, sugestões e, por me indicar uma nova forma de pesquisar.

À Professora Dr<sup>ª</sup>. Lázara Nanci de Barros Amâncio, pelos ensinamentos nas aulas do mestrado e pelas ricas sugestões na qualificação.

À professora Francisca Isabel pelas sugestões na qualificação.

A todos os colegas e professores do mestrado

Às colegas Gleide Carvalho, Isa Mara, Maria Cristiana, Marijane e Rosiléia Rocha e Leonice Meira por compartilhar do percurso “ansioso” da escrita deste trabalho.

Às professoras Maria do Carmo, Myrthes, Marcolina e Cacilda pelas entrevistas.

À Inaian Leotti e Paulo Melo pelas fotos.

À Luzinete e Eliane do Arquivo Público de Mato Grosso, pela dedicação e paciência na busca dos documentos para esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Cáceres pela licença concedida e aos colegas da Escola Vitória Régia.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
------------------------	-----------

### **CAPÍTULO I**

<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>14</b>
1.0 – Situando a pesquisa .....	14
1.1 – O valor da memória na reconstrução da história .....	17
1.2 – Práticas, representações e cultura escolar .....	19
1.3 - Apresentando os sujeitos entrevistados .....	23

### **CAPÍTULO II**

<b>UMA BREVE RETROSPECTIVA SOBRE O ENSINO ENTRE O FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX NO BRASIL .....</b>	<b>29</b>
2.0-Ensino da escrita, alfabetização e letramento .....	29
2.1– Aspectos do panorama brasileiro de 1927 a 1952 que marcaram a educação no Brasil .....	35
2.2 – O ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso: algumas histórias .....	41
2.3 – O regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927 .....	47
2.4– A Lei Orgânica do Ensino Primário de 1952 .....	52

### **CAPÍTULO III**

<b>A REPRESENTAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO: MODELOS E MÉTODO DE ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA DE MATO GROSSO .....</b>	<b>58</b>
3. 0- Método de ensino .....	58

3.1- A caligrafia como forma de aprendizagem da escrita .....	60
3.2 – Caligrafia vertical .....	63
3.3 – Caligrafia inclinada .....	69
3. 4 – Caligrafia muscular .....	70
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>RASTROS DE ESCRITA EM MATO GROSSO: O QUE DIZEM AS PROVAS E CADERNOS DE ALUNOS?</b> .....	77
4.0 - Provas de alunos .....	77
4.1 - Cadernos escolares .....	106
<b>CAPITULO V -</b>	
<b>O ENSINO DA ESCRITA NA VOZ DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS</b> .....	122
5. 0 - Formas de aprender a escrita .....	122
5.1 –Como Myrthes, Maria do Carmo, Marcolina e Cacilda se tornaram professoras?.....	126
5. 2- O ensino, a avaliação da língua escrita e os materiais utilizados .....	129
5. 3 -Inspeção escolar e fiscalização nas escolas .....	133
5. 4 -Condições materiais das escolas .....	135
5. 5 –Entre táticas e estratégias no cotidiano escolar .....	143
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	146
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149
<b>ANEXO</b> .....	155

## INTRODUÇÃO

Neste momento quero aqui marcar um pouco da minha história de “escritora” e leitora iniciante. Lembro-me daquela casa, de paredes de barro, junto ao pé da serra, um enorme quintal com laranjeiras, jambeiros, cajueiros, coqueiros, pau-de-arara. Foi lá, onde iniciou a minha história de escrita e leitura. Onde eu e meus irmãos brincávamos, escrevíamos e ouvíamos histórias que meu pai e minha mãe contavam (contam até hoje), histórias de lobisomem, bicho do mato, assombração e muitas outras. O cheiro do lápis e do caderno novo jamais sairá da minha lembrança de criança, assim como minha primeira escrita no caderno, ao anoitecer, à luz de uma lamparina. Meu pai e minha mãe me ensinando a vida com todas as letras. No primeiro dia a emoção foi muito forte, era a primeira vez que eu ia escrever. Usar o lápis, o caderno e a borracha que meu pai havia comprado. Minha primeira atividade passada por minha mãe foi cobrir a letra *a*, cursiva. Apesar de muito curiosa para entrar no mundo da escrita eu não gostava de encobrir as letras, queria desenhá-las (copiar). De acordo com a metodologia usada pela minha mãe, que não era diferente da escola onde meus irmãos mais velhos estudavam, primeiro se passava as letras para ser encobertas, após essa resolução então podia copiar na folha inteira. Mas logo passei para o segundo estágio, que era grafar outras letras do alfabeto, depois os textos da cartilha Davi Meu Amiguinho (não lembrava o nome da cartilha, mas no decorrer desta pesquisa quando a vi no NUPED<sup>1</sup>, fui remetida novamente a minha infância). Lembro-me ainda daquelas escritas e reescritas apagadas após inúmeras tentativas e angustias pela “in-capacidade” de escrever de acordo com a forma convencional. Naquela época em 1972, com apenas cinco anos de idade, em minha “ingenuidade infantil”, não imaginava que a criança levanta hipóteses sobre a escrita no início da alfabetização.

Ao iniciar a vida profissional tão almejada, a minha primeira experiência como professora foi ministrar aulas para crianças da 3ª fase/1º ciclo (2ª série). De acordo com a minha visão sobre escrita e leitura imaginava que essas crianças sabiam “ler e escrever”. Foi uma surpresa muito grande para mim quando percebi que muitas delas não eram alfabetizadas. Essa época ficou registrada como um marco na minha vida profissional, pois, o que era um modelo idealizado por mim, desmoronou-se à primeira experiência. Deparei-me com muitas vozes e ecos que me causavam, quase que simultaneamente, situações de receio,

---

<sup>1</sup> NUPED – Núcleo de Pesquisa em Educação Centro de Documentação, da Universidade Federal de Mato Grosso / Campus Rondonópolis.

medo, insegurança e inquietação. Tudo isso fazia parte, direta e indiretamente da minha vida. Direta, porque esses sentidos rondavam a minha “alma”. Indiretamente, porque ouvia nas vozes dos professores/professoras a mesma angústia em relação à linguagem escrita.

Hoje imagino que esses sentimentos rondavam também as “almas” das crianças, que nos foram confiadas, em relação aos seus direitos de ler e escrever. Da forma como suas produções eram avaliadas, elas tinham pouco ou nenhum valor, porque a escrita que se cobrava das crianças era a escrita convencional. Essa forma binária de enquadramento do lugar da produção da linguagem, pela criança, ficava latente quando alguns professores diziam - e ainda ouço dizer – que “as crianças escrevem como falam, não sabem organizar textos, escrevem sem os sinais de pontuação, rasuram seus textos etc.”

Ao fazer a monografia no curso de especialização em Língua Portuguesa, busquei meus arquivos de textos produzidos pelos meus alunos, de forma espontânea e produzi a monografia intitulada: *Criança: entre alfabetização escrita e oralidade*. Nesse trabalho procurei entender alguns aspectos da oralidade e da escrita, como forma de contribuir com o debate sobre tal problemática. Porém, senti que precisava de muito mais, que as leituras que eu tinha até então eram insuficientes para ajudar na minha prática pedagógica. Para tanto, revisei meu passado acadêmico, no anseio de resolver minhas ansiedades de alfabetizadora iniciante. Preocupava-me, e ainda me preocupo com os projetos relâmpagos que são implantados como discurso de renovação.

Em 2004 ao ministrar aulas para as crianças da 4ª série percebi que a maioria dos alunos produzia textos com ausência de sinais de pontuação, parágrafo, travessão, enfim, as marcas que são necessárias para a escrita de um texto convencional. Busquei suas avaliações das séries anteriores (as avaliações eram feitas através de relatórios), e constatei que os conteúdos que estudaram até aquele momento foram basicamente gramática descontextualizada e muitas cópias e, no entanto, desconheciam tanto a gramática quanto à forma de escrever as tipologias textuais.

Apoiei-me na Psicolinguística, na Lingüística, na Sociolinguística etc., para compreender como conduzir a criança no processo de aquisição da leitura e da escrita. Isto respondeu em parte à minha inquietação de saber que cada forma de inserção do

alfabetizando era um lugar próprio de sua apropriação, ou deveria conformar-se em julgá-lo a partir de uma visão taxonômica que a via por uma ordem classificadora num sentido da imperfeição à forma perfeita do ser da escrita. Durante minha trajetória fui remetida a ouvir muitas vozes de professores e professoras com os quais convivi, construindo assim minha identidade. Trago em minhas palavras, palavras de outros professores e professoras que passaram em minha vida de estudante e profissional. Todas essas pessoas estão presentes no texto pelo qual me reconheço, como texto, como idéia, como afeto. Eis os canteiros de onde emerge minha singularidade, meu eu no mundo. As palavras que agora pronuncio já foram pronunciadas por muitos, é impossível lembrar-se dessa trajetória. Também vejo se repetindo em outras vidas de professores, professoras e educandos, parte semelhante da história da minha vida. Somos atravessados por muitas linguagens e cabe a cada um de nós fazer uma reflexão da nossa prática pedagógica. Em cada época a escrita me mostrou uma representação diferente e foi assim, entre o ir e vir, entre o fazer e o refazer, que comecei a reconhecer-me como professora. Assim, cheguei ao Mestrado com uma inesgotável necessidade de me auto-construir e contribuir com os problemas relacionados ao ensino da língua escrita.

Este estudo não tem como foco fazer distinção entre o ensino da língua escrita na fase inicial da alfabetização e nas séries posteriores a esse processo. O foco é, portanto, analisar o ensino da escrita em qualquer nível/grau do ensino primário em que ela ocorreu. Foi analisado também independente se as escolas eram públicas, particulares, rurais ou urbanas. Inicialmente a proposta deste trabalho estava voltada para um estudo sobre as escritas dos meus alunos da alfabetização, mas, no decorrer dos estudos e do tempo, voltou-se para uma pesquisa em linguagem com abordagem histórica. No primeiro momento do trabalho, entre caixas, latas, livros, emoções, prazeres, dúvidas, “certezas”, ansiedade, receio e interrogações as fontes documentais foram localizadas, reunidas e selecionadas. Após esse trabalho, sentiu-se a necessidade de buscar relatos orais para ouvir os professores primários que lecionaram na época, porque não havia nos arquivos indícios do que eles pensavam sobre a língua escrita ou como a ensinavam, porque “na luta das forças sociais pelo poder” “os esquecimentos” “os silêncios da história” revelam os “mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff 1994, p.426).

As referências bibliográficas foram encontradas em autores que contemplam pesquisas com abordagem na História Cultural e, dentro deste âmbito a Cultura Escolar. Entre eles podemos citar: CHARTIER (1990), LE GOFF (1994), JULIA (2001), FRAGO (1993), FARIA FILHO (2002), MORTATTI (2000) VIDAL (1998), e outros. Procurei assim, deslocar meu olhar para a multiplicidade dos lugares da produção de conhecimento.

Este texto foi elaborado em cinco capítulos. No primeiro capítulo indico os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. Ênfase a importância da pesquisa com abordagem histórica, sobre as práticas, representações e cultura escolar, buscando analisar os documentos na perspectiva da configuração textual e, também, apresento os sujeitos entrevistados.

O capítulo II apresenta uma breve retrospectiva sobre o ensino entre o final do século XIX e início do século XX no Brasil, enunciados sobre escrita, alfabetização e letramento. Há também referências às instituições que marcaram a educação brasileira no período que trata esta pesquisa e algumas histórias sobre o ensino da língua escrita nas escolas de Mato Grosso bem como o Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927 e a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1952.

O capítulo III trata da aparição do método intuitivo, sobre a *tematização* da caligrafia *vertical*, caligrafia *inclinada* e o método da caligrafia *muscular* em Mato Grosso.

No capítulo IV há os rastros de escritas analisadas em provas de alunos e cadernos escolares e o V capítulo os relatos de como as professoras entrevistadas aprenderam e ensinaram a ler e escrever, como se tornaram professoras, sobre a avaliação da leitura e escrita, os materiais utilizados por elas, inspeção escolar e condições materiais das escolas bem como as evidências de táticas em suas práticas docentes. As considerações finais foram reservadas para evidenciar os resultados sobre o ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso presentes nas provas de alunos, nos cadernos escolares e nos depoimentos das professoras.

# CAPÍTULO I

## PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 1. 0 - Situando a pesquisa

Para que se recupere o acontecimento, onde se deram as relações sobre o ensino da língua escrita na escola primária, torna-se necessário buscarmos memórias da escola e dos agentes da educação por meio de fontes documentais e memórias de professores. Fazer isto é retomar vozes, experiências e interpretações silenciadas por outras vozes, pois um modelo educacional cristaliza-se quando mantido através de discursos, tidos como verdadeiros, isto, por existirem regras e discursos que elegem um modelo pedagógico em detrimento da exclusão de outros. Assim, pesquisar a história do ensino da escrita é uma possibilidade de mudar a atitude para entender as armadilhas educacionais que foram construindo ao longo do tempo, ao perceber que no Brasil ainda hoje, há milhões de analfabetos. Nesse sentido, buscar as fontes documentais, para conhecer a multiplicidade de histórias tem aí o seu valor porque se torna possível perceber como se deu o ensino da escrita na escola primária de Mato Grosso no momento pesquisado, bem como os conteúdos ensinados, os métodos e materiais utilizados e também a importância que foi atribuída em cada época e a sua representatividade para os professores.

Para o estudo referente ao ensino da língua escrita na escola primária em Mato Grosso foi tomado como recorte temporal o ano de 1927, quando foi promulgado o Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso e 1952, ano em que foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso. Isto se justifica por se tratar de um período político e educacional marcante no cenário mato-grossense.

Este trabalho tem como objetivos analisar o ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso no período de 1927 a 1952; identificar as propostas oficiais para o ensino da língua escrita nesse período; evidenciar diferentes orientações teóricas metodológicas nas propostas encontradas e perceber vestígios de táticas docentes em fontes de escritas escolares (cadernos, provas de alunos e depoimento de professoras). As problematizações abaixo nos levam a investigar e interrogar essa história: Quem eram os professores que atuavam nessa modalidade de ensino? Quais eram os materiais utilizados para o ensino da escrita? Quais concepções de escrita chegavam às salas de aula e foram

mais difundidas entre os alunos? De onde vieram os materiais? Como eram produzidos os materiais para o ensino da escrita? Por quem eram produzidos? Quais saberes eram considerados válidos na época? Que conteúdos foram eleitos para o ensino da escrita? Em que momento político vivia a sociedade? Quais concepções e mudanças mais evidentes aparecem no período? Enfim, elejo como questão principal da pesquisa: **Quais foram as principais características do ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso no período de 1927 a 1952?**

O recorte temporal se justifica porque no ano de 1927, é o ano em que foi elaborado o *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso* e o ano de 1952, porque foi publicada a *Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso*, entre outros acontecimentos.

Assim, foram entrevistadas quatro professoras que foram alfabetizadas entre as décadas de 1930 e 1940 e, iniciaram a docência entre as décadas de 1940 e 1950. Finalmente, com esses achados, os dados foram cruzados e configurados para contar a história do ensino da língua escrita na Escola Primária de Mato Grosso.

No primeiro momento deste trabalho coletei dados de 1927 até 1971 que seria o recorte da minha pesquisa, mas no andamento do trabalho, ao manter contato com os documentos, as fontes me mostraram o período acima como marco, pois, afinal, para realizar pesquisa histórica não é necessário ter uma confirmação prévia. Entre os documentos encontrados figuram: listas de material da Diretoria Geral da Instrução Pública, distribuídos para escolas; pedidos de materiais enviados à Livraria Santa Terezinha e à Livraria União que, provavelmente, foram comprados pela Diretoria Geral da Instrução Pública; cadernos de caligrafia; cadernos de caligrafia vertical; cadernos de linguagem; cadernos de exercícios; cartilhas; penas; giz; resmas de papel; canetas; régua de madeira; lápis para lousa; lousas; lápis; borrachas; anilinas; mata-borrões; cartas ABC e giz conforme lista da página 136 que enunciam a representação da escrita nas escolas primárias de Mato Grosso. Além desses materiais foram encontrados também *regulamentos, leis, relatórios de inspetores de escolas, abaixo assinados, pedidos de remessa de móveis, atas e portarias*. A partir da localização dos documentos, os dados foram selecionados e analisados.

Para realizar este trabalho pesquisei em vários arquivos, entre eles o APALMT (Arquivo Público da Assembléia Legislativa de Mato Grosso), APMC (Arquivo Público Municipal de Cáceres), CBM (Casa Barão de Melgaço) e muitos outros arquivos escolares, mas devido ao período deste trabalho as fontes procuradas eram escassas. Não foram encontrados materiais nesses arquivos, pois muitos estão em fase de catalogação. Então,

utilizei-me de fontes documentais existentes no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), no Núcleo de Documentação e Informação Histórica e Regional (NDIHR), no Núcleo de Pesquisa em Educação Centro de Documentação (NUPED), MPMC (Museu Público Municipal de Cáceres, em bibliotecas, e, ainda de relatos orais. Parto do entendimento de que essas instâncias figuram como monumentos de um tempo.

As referências bibliográficas foram encontradas em autores que contemplam pesquisas com abordagem na História Cultural e, dentro deste âmbito a Cultura Escolar. Entre eles podemos citar: CHARTIER (1990), LE GOFF (1994), JULIA (2001), FRAGO (1993), FARIA FILHO (2002), MORTATTI (2000) VIDAL (1998), e outros. Procurei assim, deslocar meu olhar para a multiplicidade dos lugares da produção de conhecimento.

Ao dialogar com as fontes encontradas, percebe-se situações diferenciadas da nossa realidade atual e às vezes se tende a ler os documentos como se o acontecimento fosse do presente, mas deve-se ler os documentos, procurando garantir ao máximo as suas condições de produção e o contexto de suas emergências. Para Mortatti (2000, p.22) a análise das fontes documentais permite apreender, a persistência de certa tensão entre semelhanças e diferenças, no que se refere aos anúncios e necessidades em alfabetização.

De acordo com as fontes encontradas, tais como relatórios, abaixo assinados, depoimentos de professoras, provas de alunos e cadernos escolares, realmente foi possível perceber essa tensão existente entre as leis, os discursos e o que realmente estava acontecendo em várias partes do estado, porque as práticas são resultados de vários discursos permeados pelas disputas podendo perceber a existência de luta pelo poder. Notou-se a instituição de espaços onde cada qual buscava engendrar e cristalizar suas idéias. Nesse momento “manifesta a recorrência discursiva da mudança indicadora de uma tensão permanente entre os autodenominados ‘modernos’ e aqueles a quem esses modernos denominam ‘antigos’” (ibid, op cit). Assim, as fontes vão indicando os discursos de cada época para que possamos perceber como e porque as *tematizações, normatizações e concretizações*<sup>2</sup>, se fizeram valer no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. Por isso houve também a importância de se buscar a história oral para entender melhor como se deu o ensino da escrita na escola primária de Mato Grosso.

---

<sup>2</sup> Conceitos utilizados por Mortatti: *Tematização*: contidas especialmente em artigos, conferencias, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instrução de cartilhas e livros de leitura. *Normatizações* contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares) e *concretizações* – contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias de professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas (MORTATTI, 2000, p. 29).

### 1.1 - O valor da memória na reconstrução da história

A opção pela Nova História Cultural justifica-se pelo fato dela por em causa o próprio lugar do observador, do historiador, o que garante a novidade histórica, ou seja, a historiografia sai do campo unicamente objetivista deslocando seu foco para as formas com que têm se produzido o passado até o momento em que surge a História Cultural. É o início da história-problema voltada para as questões do presente. Dentro de um contexto histórico surge com a fundação da Escola dos Anales, principalmente a partir da terceira geração, tendo como destaque o historiador Roger Chartier entre outros. É, igualmente, porque os objetos da História sofreram deslocamentos, possibilitando o surgimento de novas visibilidades a outros aspectos do passado que não eram enfocados anteriormente. Da História dos grandes homens e das grandes sínteses, passou-se á História dos povos e das mentalidades, chegando com a terceira geração dos Annales, à priorização de elementos culturais que eram colocados como “perfumarias”, pelos historiadores que privilegiavam as grandes estruturas totalizantes. De acordo com Le Goff, “Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem”. (LE GOFF, 1988. p. 28). Assim referenciada pela pesquisa histórica, no âmbito cultural, foi possível perceber como a escrita foi representada ao longo do tempo, em outras gerações, especialmente ao buscar depoimentos de professoras e documentos oficiais que abrangiam múltiplos aspectos dos mecanismos da instituição escolar. Para LE GOFF (1994, p.476): “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. Talvez seja a angústia que nos faz buscar memórias da escola e dos agentes da educação através de fontes documentais e memória de professoras que, no meu entender, são personagens significativas no âmbito escolar e, porque as suas vozes, as suas experiências, as suas interpretações são sempre silenciadas por outros. Para VIEIRA, PEIXOTO E KHOURY (1995, p. 11) fazer história como conhecimento e como vivência é recuperar a ação dos diferentes grupos que nela atuam, e também procurar entender porque o processo tomou um dado rumo e não outro.

Ao investigar os enunciados oficiais e as memórias, estaremos relacionando a vida cotidiana das entrevistadas com as “estratégias”, na acepção de Certeau (1994, p. 97), que lhe foram repassadas, buscando assim encontrar semelhanças e/ou diferenças dos acontecimentos do passado em relação ao nosso tempo. Enfim, perceber a construção que se estabeleceu no

passado e conceder uma representação diferente para o presente. Para (FÉLIX, 1998, p.12), “O motivo central da investigação histórica, dessa viagem do presente ao passado e do passado ao presente, é sempre a busca de um dado-explicação novo ou de uma nova abordagem do mesmo, guiado pelos sentidos gerais da utilidade da história”. É por meio da linguagem e da memória que fazemos história, porque o significado só se dá pela via da linguagem ao produzir sentidos ao deixar sua marca nas relações sociais, pois, ao fazer a mediação entre os sujeitos, há uma ligação entre linguagem e memória. Assim:

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória (ATLAN, 1972, p.461 *apud* LE GOFF, 1994, p. 425).

Conseguimos viver graças à lembrança que, ao rememorar nossa experiência, nos faz contar, narrar fatos, mitos, lendas e acontecimentos que fazem parte da nossa vida. Para LE GOFF (1994, p. 477): “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens”. Ainda para (VIEIRA [et.al.] p. 68-69):

A pesquisa está ao alcance de qualquer pessoa que se disponha a recuperar no passado o processo de constituição do espaço de tensões e conflitos que é o presente e no qual busca se situar [...] a compreensão desse passado pode questionar, modificar a compreensão do presente, que, por sua vez, pode também modificar a compreensão do passado.

Os documentos foram produzidos em um dado momento, de acordo com as condições de produção e o lugar de fala dos que detinham o poder para ordenar, interpretar, propor ou impor suas idéias a um determinado grupo. Sendo assim buscamos tanto a noção de documento quanto de monumento. Isto é, os documentos que sobreviveram não são de fato o que aconteceu no passado, mas foram escolhidos por alguns que dedicam ao estudo do passado de acordo com o seu olhar, por isso a importância de analisar os documentos selecionados tendo em vista a “configuração textual”.

Fazer uma “viagem” ao passado, com paciência, sensibilidade e tenacidade, buscando fontes documentais existentes nos arquivos e na memória, pode nos acrescentar conhecimentos para investigar como as práticas e os discursos foram apreendidos em outra

época, para que os acontecimentos se tornassem como são, pois certamente encontraremos discursos diferentes dos que vemos hoje em nosso cotidiano, por se tratar de outro espaço e outro tempo. Nesse sentido, é Le Goff que nos ajuda a pensar sobre as fontes, ao afirmar que:

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio, o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer a “verdade” (LE GOFF 1988, p. 54).

Para tanto é importante atentarmos para o aspecto monumental com o qual o documento está comprometido. Este trabalho por estar voltado para a pesquisa histórica, entendendo o problema da não inocência do documento, se sentiu obrigado a buscar vários acontecimentos, não apenas o que nos aparece no primeiro momento da análise documental. Onde os documentos são insuficientes não garantem para o presente uma leitura com maior completude, pode-se complementar com a memória oral, pelas marcas silenciadas que ela faz aflorar. Por isso, concordamos com o historiador quando afirma que “deve-se escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação [...] onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida, de sua inteligência, ai está a história” FUSTEL DE COULANGES, (1901, p.245) *apud* LE GOFF (1994). Seguramente, os profissionais da educação, de uma forma ou de outra, se apropriaram dos discursos produzidos nos textos, que tiveram acesso para realizar suas práticas pedagógicas, deixando as marcas de suas práticas representadas na escola.

## **1.2 – Práticas, representações e cultura escolar**

Hoje, graças à História Cultural, podemos investigar vários acontecimentos, não só histórias de “heróis” como quer a história tradicional, mas dos esquecidos por essa história, pois não há uma história única, ela se fez com a interligação dos fatos políticos, econômicos e culturais e em cada lugar e momento da história os fatos aconteceram de forma diferenciada. Para Chartier (1990 p.16):

A história cultural, tal como a entendemos, tem por objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade

social e construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real.

Ao analisar historicamente as configurações textuais deve-se levar em conta a singularidade e a individualidade de cada sujeito, entendendo que o sujeito não é universal e que cada qual se apropria do texto de acordo com as modalidades de suas leituras e a partir daí constrói as suas representações sobre o mundo em que vive. Para Chartier, as representações sociais não são neutras, são impostas de acordo com os ideais de um grupo, este capaz de tais feitos porque exercita poder sobre outros, uma vez que o poder está disseminado na sociedade. Assim, cada um fala de um lugar de acordo com a posição que exerce, produzindo assim jogos de interesses e práticas que lhe convém. Neste sentido as “lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” CHARTIER (1990, p. 17). As formações discursivas produzem efeitos de sentidos, que produzem a subjetividade de cada indivíduo, por meio da linguagem que se dão de acordo com a apropriação dos discursos, sejam eles institucionalizados ou não. Em se tratando da escola, ela sobrevive fazendo valer as *classificações, divisões e delimitações*. Chartier entende que:

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando (CHARTIER 1990, P.27).

Os acontecimentos são construções que se instituíram historicamente, atendendo a contingências históricas em suas leituras, apropriações e deslocamentos que são singulares a seu tempo e lugar. Portanto, os objetos não devem ser tomados como ponto de partida e sim como efeitos de sentido destas “práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras” (Chartier 1990, p. 17). Essas práticas formam um elo e se constituem em uma distribuição de grupos para proferir os discursos e outros para se apropriarem. Porém, parto do pressuposto de que toda leitura compõe-se de uma estética de

recepção, que se apropria e modifica o sentido original do texto. Ainda para o autor: “Os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole” (Chartier 1990, p.25). Entre o texto e o sujeito há necessariamente uma teoria de leitura e desta maneira afeta o leitor e o conduz a uma nova compreensão sua e do mundo que o cerca.

Portanto, não há a universalidade do sujeito. Há de fato, várias formas de se apropriar das modalidades textuais, pois elas se configuram de acordo com a historicidade de cada um. Com este autor, novos sentidos são atribuídos para o conceito de apropriação, pois como ele mesmo reflete, a análise das formas diversas de apropriação “tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (Chartier 1990, p.26). Apropriação, práticas e representações caminham juntas no mundo social. Assim, o ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso tem como representação os discursos oficiais utilizados para se constituir um determinado modelo de escrita; têm-se como prática o quê, e como, se utilizou essa escrita na sala de aula por meio do que estava inscrito nos cadernos escolares, provas de alunos e depoimento das professoras. Para tanto, o que se configurou disso tudo deve ser entendido como resultado das interpretações dos discursos que se deram por meio das apropriações.

Na perspectiva de Mortatti, “configuração textual”, expressão utilizada pela autora, encaminha o pesquisador para lançar um determinado olhar para o documento-fonte no qual se salienta:

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

Ao analisar os documentos, torna-se necessário perceber que no discurso produzido há uma rede hierárquica de poder que elege os conteúdos e a forma de ensinar considerados verdadeiros, cada qual falando de um momento e lugar de acordo com uma necessidade/utilidade, visando assim o efeito de sentido para o outro, este considerado como incapaz. Tudo isso de acordo com cada momento histórico, para atender uma demanda considerada importante para quem se institui com autoridade de fala para ordenar e produzir

efeito a um leitor ideal, fazendo também com que esse discurso tenha repercussão para engendrar as idéias circuladas. Porém, cada qual se apropria do texto de acordo com as modalidades de suas leituras, fugindo do olhar que o idealiza a partir de uma verdade positivada. JULIA (2001, p. 9) salienta que para entender a cultura escolar como objeto histórico é preciso interessar-se pelas normas e finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares e, entender a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Nas instituições há uma rede de poder que designa os saberes necessários a ensinar, uns que têm a função de dar ordens e outros que têm a função de obedecer a essas ordens por meio dos dispositivos disciplinares, sendo assim, todos esses fatores se tornam importantes para que possamos investigar os acontecimentos para análise. Ainda sobre cultura escolar (FARIA FILHO, 2002, p.17) diz que:

[...] a noção de cultura escolar mostra-se particularmente importante. Ela se permite articular, descrever, analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, tais como os *tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos, e as práticas escolares.*

Devemos, pois, interrogar os aspectos referentes às práticas educativas, discursos considerados verdadeiros por grupos que detinham poderes tanto políticos quanto econômicos ao longo do tempo e, isso só será possível através da rememoração dos envolvidos em tal processo. Os programas de alfabetização que se estabeleceram foram aceitos, ou não, de acordo com o conhecimento/apropriação de cada sujeito, porque são vários participantes, cada um com sua concepção de educação que se formou no interior de discursos, constituindo subjetividades. Para Frago:

A história da alfabetização desvela, para cada momento e lugar, sua graduação e correspondência com a estrutura sócio-ocupacional. Mostra sua distribuição desigual entre diferentes estamentos, classes, categorias ou grupos sociais. O modelo ou processo de alfabetização seguido pode modificar esta distribuição, atenuar ou acentuar diferenças, afetar ou não determinados grupos, mas, em qualquer tempo e lugar, não se pode fazer sua história sem fazer, ao mesmo tempo, a história de sua distribuição social desigual. Sua distribuição não é em todo caso linear (FRAGO, 1993, p.41).

Ao rememorar a história do processo escolarizado do ensino da escrita percebe-se que em cada espaço e tempo o ensino incorporou-se de acordo com o que era considerado necessário no momento, sendo assim a escrita é uma construção que se instituiu historicamente.

### 1.3 - Apresentando os sujeitos entrevistados

Para realizar este trabalho foram entrevistadas quatro professoras. Todas elas foram alfabetizadas e exerceram o magistério em Mato Grosso. Isso foi uma exigência da pesquisa já que se trata do ensino da escrita na escola primária no referido Estado. Inicialmente foi difícil localizar os sujeitos, mas no decorrer do tempo ao buscar informações os sujeitos foram encontrados e relataram as suas memórias. A entrevista contou com um questionário de 35 perguntas (anexo). As professoras entrevistadas foram Maria do Carmo, Myrthes, Marcolina e Cacilda. Essas memórias nos dão sentido de um passado que não encontramos em nenhum documento oficial e, que agora fazem parte da memória coletiva do estado de Mato Grosso. Pensamos que o tempo acumula uma memória que está mesclada das falas e de seus cruzamentos com o que ficou escrito, formando um entrecruzamento que se alinhava no tempo e no espaço.

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória (ATLAN, 1972, P.461 *Apud* LE GOFF 1994, p.425).

Ao entrevistar as professoras me senti sua confidente, porque elas revelaram muitas histórias acerca de suas vidas, expressaram suas emoções, as experiências, algo esquecido ou que tentam esquecer através do silenciamento ou do gaguejar interposto de significado, pois contar parece não ser tão fácil: os fatos, ao serem lembrados parecem que se movem, que dançam em nossa mente. Há fatos que lembramos muito bem, outros que parecem que foram esquecidos, mas em um momento qualquer eles afloram em nossa mente sem nem mesmo pedirmos isto. Para as professoras os conhecimentos foram produzidos em suas experiências de vida ao longo dos anos de magistério. Há informações significativas, semelhantes entre elas, mas ao mesmo tempo únicas na sua especificidade. Um repertório de muitas vozes que ficaram esquecidas de onde vieram, vozes de outros professores, colegas, normas escolares,

formação profissional, sonhos realizados ou não, salários, férias, métodos, lutas, decepções, realizações, proibições etc. Eis onde também está a história: não apenas nas salas das instituições “maiores” que representam a educação; ela está na escola, nos professores, nos alunos, nas táticas. Thompson (1992, p. 44) lembra que: “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”. O autor faz ainda uma proposta para os historiadores interrogando:

*Se assim é, se podemos desafiar a subjetividade por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos? (THOMPSON 1992, p. 44 grifos meus).*

Então, para realizar esta pesquisa além dos enunciados oficiais, as professoras Myrthes Martins Leite, da cidade de Cáceres, Maria do Carmo de Assunção, também de Cáceres, Marcolina Alves da Silva, de Chapada dos Guimarães e Cacilda Nascimento, de Guiratinga foram convidadas a dizer as suas palavras por meio de entrevistas. Talvez o que elas disseram não era segredo, mas aspectos de representações que não tinham sido compartilhados com outras pessoas. Thompson afirma ainda que:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda aos menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança (THOMPSON 1992, P. 44):

As histórias das professoras entrevistadas, “heroínas desconhecidas” foram permeadas por outras histórias: de ex- alunos, de coordenadores, de assessorias pedagógicas, de vizinhos, enfim, outras pessoas também ajudaram a construir esta história. Para realizar as entrevistas as professoras foram encontradas após conversas com várias pessoas das respectivas cidades. Sempre me informavam que em determinado endereço havia uma professora que poderia ser entrevistada, mas ao chegar ao endereço delas eu percebia que eram muito jovens para a época que eu precisava, mas mesmo assim sentia uma imensa vontade de entrevistá-las, pois as conversas eram muito proveitosas e frutíferas, aliás, seus nomes e endereços se encontram em meus arquivos. Outras vezes ao encontrar o endereço ou telefone das professoras que eu

procurava vinha a constatação de que muitas mudaram de endereço, indo morar em outros estados ou em outras cidades em casa de filhos. Encontrei também algumas professoras que lecionaram na época, mas não puderam dar seus depoimentos porque se encontravam com problemas de saúde. Mas por meio de conversas com as pessoas das cidades, com as professoras mais jovens e colaboração de Assessorias Pedagógicas dos municípios fui encontrando as professoras que foram entrevistadas. Um fato bastante interessante é que só foram encontradas mulheres, para dizerem as suas palavras. Este acontecimento não difere da história da professora primária, profissão que era destinada mais às mulheres. Assim, segue abaixo o que as professoras contaram sobre suas vidas e suas experiências:

### Quadro 1

Nome	Nascimento	Ano em que se alfabetizou	Início da carreira
Myrthes Martins Leite	12/08/1926	1933	1943
Maria do Carmo de A. Santos	14/07/1933	1940	1949
Marcolina Alves da Silva	24/04/1935	1945	1951
Cacilda Nascimento	12/08/1930	1937	1946

**Myrthes Martins Leite** - 81 anos, nasceu em Cáceres-MT no dia 12/08/1926. Estudou no CIC (Colégio Imaculada Conceição) até a 4ª série. Estudou o ginásio em Corumbá na Escola Nossa Senhora Auxiliadora das Irmãs Salesianas. Não continuou o estudo porque os pais não deixaram, já que “estudo era mais para homem”. Ela queria ser contadora, mas seu tio disse que essa profissão era para homem. Naquela época era mais difícil estudar porque só ia para Corumbá quem podia, porque tinha que comprar enxoval que deveria ser de linho. Diz que essa época foi a melhor parte da sua vida, aprendeu muita coisa, inclusive a ser uma boa dona de casa, forrar cama, comer de tudo, que a escola preparava para a vida. Ia para Corumbá no Vapor Etruria<sup>3</sup>, “uma lancha linda!”, recorda a professora

<sup>3</sup> O Vapor Etruria foi uma lancha adquirida em Genova na Itália, pela empresa José Dulce & Cia de Cáceres MT, em 1890. O Etruria é elegante, rápido e cômodo. A sua história se prende à vida e também à história deste povo que o ama com entusiasmo, nas chegadas e partidas constituem verdadeiro acontecimento na cidade e nos pontos de parada para abastecimento de lenha, embarque e desembarque de passageiros. Até mesmo na vizinhança e encantadora Corumbá, goza ele de certa reputação, e as suas chegadas e partidas, do mesmo modo, despertam certa atenção, e lá é conhecido como o consulado flutuante de São Luiz de Cáceres, porque ao ancorar naquela cidade a numerosa colônia cacerense ali vai ter, uns para receberem as suas encomendas, outros para terem notícia dos parentes e outros, finalmente, a título de visita. (ARRUDA, Gabriel Pinto de. **Vapor Etruria** – Cópia

Myrthes. Ela ia com o dono do barco que cuidava das meninas. Lembra que tinha um namorado que foi junto no Etruria, mas quando chegou a Corumbá já tinha uma freira esperando para apanhá-la e “protegê-la”. Sua experiência como professora se deu unicamente no CEON (Colégio Onze de Março) em Cáceres, onde começou a lecionar aos 16 anos de idade. Nesse colégio participou de banca examinadora. A banca era para confirmar se o aluno estava apto para estudar o ginásio. Ao fazer o primeiro contato com a professora Myrthes ela disse que não daria entrevista, que era para eu entrevistar as professoras que estão em sala de aula, mas eu disse que o depoimento dela era muito importante para ser registrado no meu trabalho, disse a ela que era sobre a história do ensino da escrita na escola primária de Mato Grosso e, que eu precisava da sua colaboração. Após titubear um pouco resolveu atender meu pedido, isso após a terceira conversa. Aproximadamente após uns vinte minutos que tinha iniciado a entrevista ela começou a narrar várias histórias de forma bastante emocionada. Afinal, a lembrança mexe com as emoções. Ela me contou muito mais do que estava em minha expectativa para este trabalho. Mostrou sua foto quando tinha dezessete anos, quando declamou uma poesia em francês na Catedral de Cáceres e mostrou vários quadros e artesanatos fabricados por ela nas paredes da sua casa. Parece que no caminhar da entrevista ela sentiu prazer em lembrar a sua vida de professora, aliás, que não era só de professora, pois a profissão de professora não é separada da vida. Vida é um todo, o todo que se entrecruza.

**Maria do Carmo de Assunção Santos** - 74 anos, nasceu na cidade de Cáceres-MT. Foi alfabetizada com sete anos e estudou o primário e o Ginásio na escola Dom Galibert. Disse que era difícil estudar naquela época porque os pais eram carentes, e isso a impossibilitava de obter material escolar. Seu pai era agricultor e sua mãe doméstica, tinham dez filhos. Em 1949, escolheu ser professora porque começou a trabalhar numa loja, mas não se sentia bem. Nesse momento, a Madre Maria Marcel pediu aos seus pais para ela lecionar no colégio Dom Galibert e eles aceitaram para agradar as irmãs. Não tinha salário, só gratificação. Foi criando amor pelas crianças e foi ficando até fazer concurso. Lecionou nas escolas Dom Galibert, Esperidião Marques, Rodrigues Fontes e União e Força, todas em Cáceres-MT. Ao primeiro contato com a professora Maria do Carmo ela me recebeu de maneira muito simpática e sorridente. Pediu que eu voltasse no dia seguinte. Assim foi feito. Literalmente elegante me recebeu na sala da sua residência,

pediu para que eu me assentasse em uma cadeira que disse ter colocado ao lado dela para mim. Dessa forma ela foi rememorando o passado. Foi perceptível em sua fala o orgulho que ela tem de ter sido professora.

**Marcolina Alves da Silva** – 72 anos, nascida em Chapada do Guimarães-MT, foi alfabetizada com oito anos. A situação financeira da sua família era precária. Sua primeira professora foi Zulmira Canavarros<sup>4</sup>. Estudou a 1ª série A, B e C em uma escola municipal em Cuiabá e da 2ª a 4ª série estudou na escola Modelo Barão de Melgaço e admissão estudou com a professora Clotildes na escola Evangélica de Buriti - Chapada dos Guimarães-MT. Estudou o curso normal em 1970 e o curso de Pedagogia em Tupã na década de 1980. Escolheu ser professora porque desde criança tinha esse sonho. Gostava de brincar com as coleguinhas do seu tamanho, ensinando, dando aula. Seu sonho era ser professora e enfermeira. Queria ser enfermeira porque gostava de vestido branco. Então foi professora e enfermeira. A primeira escola em que lecionou foi escola Rural Mixta de Pingador, em 1951, a convite do seu tio. Começou a lecionar com dezesseis anos de idade. O pagamento era feito pelos pais dos alunos. A maioria pagava com alimentos, enquanto alguns pagavam com dinheiro. O quadro-negro e os bancos, para os alunos sentarem foram fabricados pelo seu tio e a casa em que ela lecionava também era dele. Consegui marcar uma entrevista com a professora Marcolina após várias tentativas porque ela dizia que não tinha muito tempo, queria que eu dissesse sobre o que perguntaria a ela para que pudesse estudar para dar a entrevista, mas eu disse que não havia necessidade que eu só perguntaria sobre a sua prática profissional. Sendo assim, ela aceitou ser entrevistada. Disse que não tinha muito tempo e deveríamos nos encontrar pelo centro de Cuiabá. Assim, a entrevista foi realizada no centro de Cuiabá em um escritório de advocacia, pois foi o local que consegui marcar o encontro. A professora Marcolina é muito falante e a entrevista transcorreu de uma forma muito tranqüila

---

<sup>4</sup> Zulmira D' Andrade Canavarros nasceu em Cuiabá em 1895 e faleceu na mesma cidade em 1995. Formou um grupo teatral que encenou muitas peças de sucesso em Cuiabá. Sua atuação não se restringia apenas ao papel de atriz, mas também dirigiu muitas peças. Foi dela a idéia de fundar o Instituto Mato-grossense de Música, primeira escola de música em Cuiabá. O grupo teatral e musical liderado por Zulmira fundou, em 1928, o Clube Feminino, local onde eram promovidos bailes, jogos esportivos e boa música, articulou também a fundação do Mixto Esporte Clube, no ano de 1934 bem como compôs o hino do Clube, tinha também no quintal da sua casa um rádio transmissor em 1944 que deu nascimento á rádio A Voz do Oeste (SIQUEIRA, 2002, p. 197).

**Cacilda Nascimento** -77 anos, nasceu em Guiratinga-MT e foi alfabetizada na escola das irmãs, Colégio Santa Teresinha com sete anos de idade. Na época só tinha esse colégio e quando começou a lecionar era leiga. Estudou o normal em 1951 e, posteriormente, fez especialização em Jales. Foi difícil estudar porque a situação financeira era difícil, não tinha material, o estado não fornecia, o aluno tinha que comprar com seus recursos. Escolheu ser professora porque era o melhor emprego da época. Um político ofereceu para sua mãe uma vaga no correio e outra na escola, então ela escolheu a de professora. Disse que gostou de escolher essa profissão, apesar de ser mal paga. Lecionou no colégio Julio Muller, no Colégio Santa Teresinha, escola Estevão de Mendonça e no colégio dos padres Dom Bosco, todos de Guiratinga.

## CAPÍTULO II

### UMA BREVE RETROSPECTIVA SOBRE O ENSINO ENTRE O FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX NO BRASIL

#### 2.0 - Ensino da escrita, alfabetização e letramento

Ao fazer uma retrospectiva do ensino de leitura e da escrita percebe-se que ocorreram muitas mudanças, principalmente entre o final do século XIX e início do século XX. Foi neste período que se criou a escola normal para formar professores bem como os grupos escolares. Estes acontecimentos inauguram uma modalidade educacional considerada como uma educação moderna, diferenciada, que passou a exercer seu papel na educação republicana. Assim, a partir daí há uma nova referência para os sujeitos que participavam da escola, porque foram ditadas novas normas para se adquirir conhecimento, tentando constituir um sentido único para as práticas educacionais. Assim, com a Proclamação da República os diferentes espaços de saberes, nas formas em que já se encontravam instituídos, passaram a ter a necessidade de se incluírem dentro de um novo modelo de sentido. Com isso, as subjetividades foram reorganizadas e redistribuídas em um modelo único para facilitar a disciplinarização visando um projeto de sociedade moderna.

Para tratarmos do problema da língua escrita é imprescindível que se aborde também os temas alfabetização e letramento porque são três modalidades indissociáveis. A escrita é usada tanto para grafar quanto para produzir as tipologias textuais em situações sociais, seja na escola, na família, na igreja ou em qualquer outra comunidade, onde há grupos em busca de realização de tarefas que incluem a escrita e a leitura. MARCUSCHI comenta que:

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no

geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar a fala (MARCUSCHI 2005, p.26).

Nesse sentido, a escrita serve para grafar a letra do alfabeto, comunicar por meio de textos e também para situar os indivíduos aos níveis de letramentos.

Silva salienta que:

No Brasil, do século XVI, não havia economia mercantil, não havia classe burguesa, não havia cidades, não havia trabalhador livre, não havia língua nacional, não havia imprensa, não havia livros, mas... havia *escola de ler, escrever e contar*, não importa se para poucos, pois significa a todos a partir de então, em termos de inclusão ou exclusão, em relação a um saber e a um poder de uma civilização letrada (SILVA 2001, p.144).

O saber e o poder dessa civilização letrada que herdamos nos fazem ser, atualmente, alfabetizados ou analfabetos, conceitos que hoje têm sentidos diferentes dos que foram atribuídos durante o período colonial, porque já nascemos com um marcador identitário: criança que precisa ser alfabetizada, capturada pelo saber que já está pronto a lhe esperar. Caso isso não aconteça há outro marcador para nomeá-la: analfabeta. O analfabetismo segundo Ferraro:

Emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica. Esta segunda dimensão do problema só seria levantada mais tarde, a partir do segundo pós-guerra, com as teorias do desenvolvimento que dariam sustentação teórica e ideológica ao período do Estado keynesiano ou do bem estar (FERRARO, 1978, p. 27).

Para Marcuschi (2005, p.17): “Os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem se como uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade”. É uma violência porque fere os direitos dos que não tiveram acesso à escrita ou a alfabetização como milhões de jovens adultos analfabetos e crianças que freqüentam a escola e não conseguem ler e nem escrever para o exercício da sua cidadania.

Mas se nos remetermos ao tempo colonial percebemos como diz Silva evocando Manoel de Barros, que “O mundo não foi feito em alfabeto” e, ainda como diz Souza (1998, p. 17), “tempo em que o Brasil não era Brasil”. Para Silva:

A apropriação da escrita alfabética é, portanto, um gesto de interpretação – um ato simbólico -, porque trata-se, antes de tudo, de uma relação do sujeito com a linguagem de algum lugar da história e com uma certa direção. Neste espaço textual, a interpretação não é mera decifração mecânica da escrita, nem é livre de determinações para produzir (SILVA 2001, p.151).

Ao se apropriar da escrita o sujeito é direcionado. Há um limite para a produção de sentidos, porque a linguagem está posta sob regras, normas, discursos etc. A autora descreve ainda que a escrita alfabética é uma bolação incrível e mágica e se mostra suficiente para objetivar a linguagem e o mundo, a língua e as línguas humanas, reduzindo as coisas e os indivíduos a um número fixo de letras, eternas e imutáveis (Silva 2001, p. 151).

Em uma sociedade como a nossa, semi-letrada, tudo depende do escrito. Independente de ser alfabetizado ou não, o sujeito já é tomado pela linguagem escrita, sobrevive buscando entender essa cultura. Mesmo não sabendo grafar, incorpora a escrita seja para ser incluído, ou para ser excluído no processo. Barros comenta que:

Um sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural, e ao mesmo tempo inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter e a viabilizar um determinado repertório lingüístico e comunicativo que será vital para a vida social, pelo menos tal como a concebem os poderes dominantes (BARROS 2005, p.11).

Os sujeitos são inseridos em uma cultura que usa a escrita submetendo assim aos seus usos, coagindo-os ao dever de mudar sua forma de falar. Estamos na época denominada revolução tecnológica, da escrita digital, Internet, e ao mesmo tempo, apesar de todo o discurso produzido sobre educação, a escrita na escola continua sendo um desafio. Ainda convivemos com alto índice de crianças, jovens e adultos “analfabetos” ou que freqüentaram a escola por quatro, oito anos e não conseguem ler e escrever em situações sociais, embora

haja leis que regulamentam tais direitos. A alfabetização como decodificação não basta mais, é preciso que o indivíduo seja letrado, entendendo letramento como “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 2003, p.39).

CAGLIARI (1998, p. 20-21), ao fazer uma contextualização sobre a alfabetização, lembra que a preocupação com os leitores aumentou com o Renascimento, principalmente com o uso da imprensa na Europa ao se fazer livros para um público maior, quando a leitura deixa de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual. Por isso, a preocupação com a alfabetização passou a ter uma importância muito grande. Consequência disso foi o aparecimento das primeiras cartilhas. Nessa época surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, e esse foi outro motivo que levou os gramáticos a se dedicarem também à alfabetização: era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim e, foi com a Revolução Francesa que houve a introdução da alfabetização como matéria escolar, assim, a moda das escolas que ensinavam as crianças a ler e escrever espalhou-se pelo mundo.

No Brasil, os conceitos como ler, escrever, contar, catequizar, cristianizar, instruir, civilizar, índios, paganismo, Deus, foram construídos por meio de crenças atribuídas ao ensino da escrita alfabética. Remeto a (Mortatti 2004, p.17 e 55), para fazer uma breve retrospectiva dos aspectos relacionados ao ensino da escrita e da leitura no Brasil. Essa autora evidencia que, inicialmente, o ensino do “ler, escrever e contar” começou com os jesuítas, com o objetivo de catequizar para cristianizar, e instruir para civilizar os índios. Aos poucos, os jesuítas foram adotando a estratégia de misturar índios, mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal. Isso quer dizer que antes dos portugueses chegarem no Brasil não se conhecia a escrita, apenas a oralidade. Entende-se então que o processo da escrita começou com os índios, iniciando com esse evento, a passagem de uma cultura ágrafa para uma escrita alfabética. Com a expulsão dos jesuítas começaram as aulas régias que se estenderam por todo o período imperial conduzidas por um mestre-escola. Mas mesmo assim havia muitas pessoas que não sabiam ler e escrever, problema que se acentuou no final do império ao se proibir o voto dos analfabetos que se tornou facultativo na Constituição de 1988. O analfabetismo foi-se constituindo, no século XX, como um problema político, social, cultural e econômico, acentuando assim as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, que era considerado como incapaz.

É com a proclamação da República que se intensificou a intervenção institucional na formação dos cidadãos, por meio da educação e da instrução primária, pois os governantes acreditavam que a República reverteria o problema educacional herdado do império, cuja educação era considerada pelos republicanos como tradicional. A leitura e a escrita se intensificaram por serem valorizadas como as responsáveis pelo ‘esclarecimento das massas’. Era um momento de uma nova ordem política, econômica e social. Foi no Estado de São Paulo que iniciou a colocar em prática as novas necessidades republicanas. Isto por ser considerado o estado mais desenvolvido em termos econômicos e devido à sua localização. O modelo educacional que começou em São Paulo se espalhou por outros estados brasileiros inclusive com empréstimos de profissionais que se dirigiam para outros estados, ou ao contrário, quando estes não iam, representantes de outros estados vinham até São Paulo. O modelo escolar paulista:

Baseava-se em novas e modernas soluções, dentre as quais: a criação de escolas normais, para a formação dos professores primários; a criação de escolas graduadas (reunião de escolas multisseriadas em grupos escolares), para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário; a introdução de novos e mais adequados métodos e processo de ensino, como o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, bem como de material didático para esse fim (MORTATTI, 2004 P.55).

Como se vê, no período republicano começa um modelo escolar considerado novo para o ensino primário, porém havia discriminação em relação aos analfabetos. (Mortatti 2004, p. 57) esclarece que na primeira Constituição Republicana, de 1891 o analfabeto (homem) era proibido de votar. Argumentava que isso era para incentivá-los a sair da ignorância. Assim, eles foram discriminados: eram considerados como os causadores do problema do analfabetismo; e ao mesmo tempo atribuía a eles a culpa por não tomar a iniciativa de busca da instrução, ato considerado como de virtude e vontade pessoal. Essa imposição é colocada como se o não ingresso nos cursos de alfabetização dependesse única e exclusivamente deles, pois o Estado (liberal) se omitiu em relação à garantia de obrigatoriedade e gratuidade da instrução pública primária.

Um acontecimento que ilustra fatores relacionados à alfabetização no Brasil são os censos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Todos os censos realizados indicaram problemas na alfabetização, porém, com o passar do tempo os censos foram considerando o que era ser ou não alfabetizado de acordo com as condições culturais sociais e políticas do país. As definições de alfabetização foram mudando também os critérios que permitiam considerar uma pessoa analfabeta ou alfabetizada. (Mortatti 2000, p.18) lembra que, em 1940, alfabetizado era aquele capaz de escrever o próprio nome e a partir do censo de 1950, seria uma pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse, sendo que aquela que soubesse apenas assinar seu nome já não era considerada alfabetizada.

Para a escrita foi atribuído um sentido de acordo com a necessidade de cada momento, disseminada de acordo com o que pensava os que detinham poderes tanto econômico quanto político. Portanto, falar sobre o ensino da escrita hoje é diferente de falar sobre esse tema na década de 1920, 1930, 1940, 1950.

No que se refere ao ensino da escrita houve também no início do século XX, conflitos com os que defendiam o uso da escrita tipo vertical, muscular e inclinada assunto que está contemplado no capítulo III. Todo esse processo se deu de forma conflitante, pois cada grupo queria fazer valer suas idéias. Como podemos perceber, discursavam-se em prol de um ensino de melhor qualidade e assim iam sendo distribuídos, livros didáticos, cartilhas, manuais para professores, revistas sobre educação. Criaram-se regulamentos, leis, métodos, decretos, normas, ciclos, programas curriculares etc., com a justificativa de um ensino que garantisse a cada um o direito de ler e escrever.

Dados<sup>5</sup> do SARESP Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; SAEB – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e do INAF – Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional mostram que muitas crianças freqüentam a escola por quatro, seis, oito anos e não conseguem ler e escrever em situações sociais, ocorrendo assim o que se considera como fracasso escolar. Esta temática de estudos que já está há muitas décadas presente entre nós, foi e é desenvolvida especialmente por Magda Soares, estudiosa de assuntos relacionados à alfabetização e letramento no Brasil. Um fato importante a observar é que todos os métodos, de certa forma, ainda hoje, por um motivo ou outro, estão presentes

---

<sup>5</sup> Esses dados foram extraídos de MORTATTI (2004, p. 20) e SOARES (2004, p. 9).

nas práticas pedagógicas de muitos professores. Até nossos dias, o que vemos são atitudes tomadas com propostas de inovação e solução para o problema da aquisição da escrita, e o resultado nem sempre tem correspondido à demanda exigida.

Em Mato Grosso, no regulamento de 1927 em seu artigo 3º, consta que “O ensino público primário é gratuito, leigo e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 07 a 12 anos, que residem até dois quilômetros de escola pública”. Na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1952 do mesmo estado o seu artigo 9º prescreve que: “O curso supletivo para adolescentes e adultos<sup>6</sup>, terá dois anos de estudos”. Porém, ensinar a escrever ainda continua sendo um desafio para os educadores, por isso é necessário buscar diferentes meios para ensinar a leitura e a escrita para que os sujeitos, interditados do direito de ler e escrever possam contar suas histórias de formas diferentes. Assim torna-se relevante buscarmos a história da cultura escolar para melhor entendermos esse processo, pois em cada espaço e tempo a alfabetização se deu por um caminho.

## **2.1 – Aspectos do panorama brasileiro de 1927 a 1952 que marcaram a educação no Brasil**

Na década de 1920 aconteceram reformas educacionais em vários estados brasileiros, como a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920); a de Lourenço Filho, no Ceará (1923); a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925); a de Francisco Campos em Minas Gerais (1927) e a de Fernando Azevedo, no Distrito Federal (1928). Mesmo havendo poucas referências em outros trabalhos, Mato Grosso também teve sua reforma em 1927 com a contribuição de Rubens de Carvalho. Amâncio e Cardoso (2006, p.206) informam que Rubens de Carvalho foi convidado por Pedro Celestino, em seu segundo mandato em 1923, para empreender uma reforma na Escola Normal do Estado de Mato Grosso, tendo assumido então a sua direção e participado, posteriormente, da reorganização do ensino primário em 1927, normatizado pelo Regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso desse mesmo ano. Esses reformadores expandiram suas idéias ao representarem os respectivos estados. Tanto a década de 1920, como, também, a década de 1930 foram marcos na história do Brasil, no que diz respeito às questões políticas e educacionais e, os estados de forma direta ou indireta também participavam dos acontecimentos ao realizarem reformas, fazerem efetivar os cumprimentos

---

<sup>6</sup> Maiores informações em SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso de *Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das Campanhas oficiais de 1947 a 1990*. Dissertação de Mestrado. Cuiabá – UFMT, 2007.

das leis, enfim, participarem dos acontecimentos da Nação com a participação de seus representantes. Entre os acontecimentos que foram referências na história política e educacional entre o período de 1920 a 1950 estão:

- a) Reformas educacionais na década de 20 em vários estados;
- b) A Revolução de 1930;
- c) A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930;
- d) O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932;
- e) A Constituição Federal de 1934;
- f) A Constituição Federal de 1937;
- g) A criação do INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos 1938;
- h) A Constituição de 1946 e a criação da Lei Orgânica do Ensino Primário também em 1946.

Esses eventos marcaram na historiografia brasileira um momento de transformação do ensino. Porém, oficialmente, o ensino primário recebeu um grau maior de importância com a Lei Orgânica de 1946 – lei federal.

Do ponto de vista político-administrativo, o período desta pesquisa, abrange três momentos: a Era Vargas que vai de 1930 a 1945, o Governo Dutra de 1945 a 1950 e novamente a volta de Vargas que governou de 1951 a 1954. Outro marco na história da educação brasileira é o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, que criou uma idéia de educação com a qual os professores deveriam se identificar. Essas idéias foram repassadas nos estados por meio das reformas pelos respectivos representantes. Criaram não só um modelo de educação, mas também um modelo de cidade. Momento em que subjetividades e hábitos são moldados, na tentativa de racionalizar a sociedade. Isso é ilustrado conforme abaixo:

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova Constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo-se a todo o território do país. Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio. (*Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural – Fevereiro de 1938, p. 70*).

A inquietude refletida por meio do Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural deixa claro que a preocupação do governo federal, ao se tratar das questões educacionais, não era apenas com a alfabetização, mas também com a formação de uma Nação “sadia” para a formação das pessoas. Nesse sentido a escola era o local apropriado para disseminar as idéias que se pretendiam para a formação da sociedade almejada pelos representantes da época; era incumbida à escola a responsabilidade pela transmissão dos ensinamentos. Portanto, essa época marca o fim da década de 30 como o auge da educação com base no autoritarismo, ao impor um projeto de modernização.

O estado novo corporifica, portanto, vontades e idéias que se impõem e se afirmam, dispostas a lutar, em qualquer terreno, contra todos os fatores de dissolução e enfraquecimento da pátria – extremismos, comodismos e sabotagem. Ele mobilizará o que possuímos de mais são e melhor, para, realizar o ideal da nação forte, digna e feliz (*Diretrizes para o Estado Novo, pg. 92*).

Esses enunciados indicam-nos que parecia ser preciso homogeneizar as idéias para que o país se tornasse uma nação forte, sem extremismos e comodismo. Estão também inseridos nesse discurso os ideais escolanovistas válidos para todo o território nacional por meio da Constituição Federal:

Torna-se o ensino assim, como acentuou o ministro Francisco Campos, um instrumento de ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam. Inaudivelmente passou o constituinte do Estado Novo, com Danton, que o jovem pertence à Pátria, e que esta não só tem o direito, mas, sobretudo, tem o dever de formá-lo. O ensino primário é obrigatório e gratuito, gratuidade que não importa em excluir o dever de solidariedade dos menos para os mais necessitados (*Constituição Brasileira 1937, p. 19*).

Como se pode perceber nesse fragmento a Constituição Federal valoriza as idéias de Francisco Campos, reformador de Minas Gerais, para ele o ensino seria necessário para a não dissolução da Pátria juntamente com o civismo e os preceitos morais, e que a Pátria deveria formar os jovens já que eles pertenciam a ela. Em 1930 Francisco Campos afirmava que:

O futuro das instituições democráticas depende, sobretudo, da orientação e do incremento do ensino primário. Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes à cidadania digna desse nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo

em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá feito cidadãos (CAMPOS 1930, p. 100).

Percebe-se que Francisco Campos se preocupava com o ensino primário que não deveria só ensinar a ler e escrever, pois com esse limite o ensino seria insuficiente para o desenvolvimento da cidade. Para ele o ensino primário deveria ignorar o senso comum, senão formaria eleitores, mas não cidadãos, dando sinais de uma preocupação cientificista do ensino. A afirmação de Francisco Campos também mostra um período em que a política educacional vai se consagrando com didáticas diferenciadas, orientação profissional, divulgação e aplicação de conhecimentos tecno-científico. Mortatti (2000, p.142) lembra que:

[...] é nesse âmbito que vão sendo produzidas as tematizações, normatizações e concretizações que caracterizam o momento histórico compreendido entre aproximadamente, meados da década de 1920 e meados da década de 1970 (MORTATTI, 2000, p. 142).

Antonacci ao falar sobre o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) fundado em 1931 na cidade de São Paulo, ao citar os técnicos, imprime destaque a Lourenço Filho, que segundo ela, “deu grande impulso à renovação didática e à orientação profissional”. Antonacci (1987, p.71). Ainda para Antonacci :

Assim, não só foram difundidas as ciências da educação (Pedagogia, Biologia, Psicologia Educacionais, Psicologia das Vocações, Sociologia), como foram estabelecidos os pressupostos do método científico, com estudos e ensaios pautados pela análise, decomposição do objeto em parcelas, síntese operada de acordo com determinados interesses e avaliação para controle dos resultados atingidos (ANTONACCI 1987, P. 69).

As ciências foram difundidas por meio da escola na crença de que elas seriam capazes de orientar os saberes escolares e disseminar uma nova cultura. Inaugura com o cientificismo a cultura escolar diferenciando o aprendizado dos saberes transmitidos pela família. Prescrevia a atitude da renovação escolar por meio da ciência. A partir desses novos pressupostos educacionais, todos os professores deveriam disseminar essa renovação no interior das escolas para solucionar os problemas apresentados por elas. Era um momento de

renovação da sociedade e para isso a escola também deveria ser centrada nesse modelo renovador. Cunha salienta que:

Tal qual o movimento higienista, tratava-se agora de empregar conhecimentos científicos para solucionar os grandes entraves apresentados à escola. A diferença estava na concepção de ciência que era colocada em pauta, pois os novos ideólogos da renovação escolar entendiam estar recorrendo não mais a saberes baseados em suposições e preconceitos sobre a infância e o educando, mas sim resultados objetivamente verificáveis (CUNHA 2000, P.55).

Além disso, com a efervescência do ideário da Escola Nova, várias cartilhas foram escritas e editadas, conferências foram realizadas, bem como novas revistas de educação foram criadas. Isto porque as idéias da Escola Nova já vinham sendo propagadas por um grupo de educadores, desde 1924, tendo como principais precursores os professores Lourenço Filho e Anísio Teixeira, entre outros. Na visão desses educadores a luta era para uma educação renovada, que oporia a educação tida como tradicional. A criança se tornaria o centro do ensino, as atenções eram voltadas a ela, através da disciplinarização, com aval da ciência baseada no discurso da modernidade, este voltado para o mundo do trabalho. Nessa proposta havia um discurso voltado para a racionalização da sociedade, desenvolvendo um funcionamento escolar, onde deveriam aproveitar o tempo, a velocidade e a eficiência. Peres afirma que a Educação Nova foi um movimento que:

Tomou forma em praticamente todo o mundo, no final do século XIX e início do século XX e que pretendia, entre outras coisas, estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade (PERES 2005, p. 115).

Os ideários da Escola Nova foram efetivados com o pedido do então presidente do país Getúlio Vargas, no início do seu mandato no Estado Novo. Getúlio carecia de uma política educacional para o país naquele momento e, como já havia educadores buscando estudos sobre educação, estes foram contemplados para realizar tal evento de acordo com o que podemos observar abaixo:

Estaes agora aqui congregados sois todos profissionaes e technicos Pois bem: estudaes com dedicaçãõ; analysae com interesse todos os problemas da educaçãõ; procuraes encontrar a formula mais feliz da collaboraçãõ do Governo Federal com os dos Estados – que tereis na actual administraçãõ todo o amparo ao vosso esforço. Buscae por todos os meios a formula mais feliz que venha estabelecer em todo o nosso grande território a unidade da educaçãõ nacional, porque tereis, assim, contribuído com esforço maior do

que se poderia avaliar para tornar mais fortes, mais vivos e mais duradouros os vínculos da solidariedade nacional. (VARGAS, 1932).

Anterior ao discurso de Vargas, em 1931, já era de conhecimento de Lourenço Filho a necessidade que o presidente e o Ministro da Educação demonstravam em concretizar uma nova proposta de educação:

Abrindo o Congresso da ABE em fins de 1931, o Ministro da Educação, Francisco Campos pôz em foco o problema pedindo aos congressistas um programa nacional de ensino e educação. O próprio governo confessava, por sua voz autorizada, a dificuldade em assentar um programa e em escolher uma filosofia (LOURENÇO FILHO, 1932).

Por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova oficializa-se o que os reformadores vinham estudando na década anterior. Momento em que alguns reformadores passam a fazer parte da administração do ensino, colocando em prática as suas idéias, ao lado do Governo Federal. Esse movimento de educação, no início do governo Vargas, tinha como fim reconstruir a educação no Brasil, tanto para o povo quanto para o governo. Na visão desses educadores os problemas mais graves que o Brasil enfrentava eram de ordem educacional, e que até então não havia no país nenhum sistema que equiparasse as necessidades do país. O discurso apontava para a necessidade de organização da educação, por meio de novos ideais, pois o modelo educacional que se encontrava em vigor era considerado tradicional.

Para eles,

A luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA - 1932).

A justificativa para encetar uma nova forma de educação era destronar a educação tradicional, artificial, isolada do ambiente, rotineira e empirista que não colaborava com o crescimento da nação. Era preciso organizar a escola, postulado em uma verdade, verdade essa que deveria ser filosófica e científica, de acordo com os estudos da Biologia e da Psicologia, já que, ainda de acordo com o Manifesto,

Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

## **2.2 – O ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso: algumas histórias**

A pesquisa em linguagem com abordagem histórica, sobre o ensino da língua escrita no Brasil, tem-se intensificado nas últimas décadas, mas estudo dessa natureza ainda continua sendo relevante, para o conhecimento das práticas de escrita na escola primária em Mato Grosso. Mesmo levando em conta que a UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), conta hoje com quantidade considerável de pesquisas na área histórica, ainda há uma necessidade em buscar a história do ensino da escrita nesse estado. Ao contrário da realidade mato-grossense há o trabalho de Mortatti (2000) que realizou um estudo de fundo histórico sobre a história da alfabetização em São Paulo, compreendido entre 1876 a 1994. Nesse trabalho a autora elege quatro momentos históricos relevantes no que diz respeito ao ensino da escrita e da leitura no Brasil, nos fornecendo importantes fontes documentais para pesquisa. O período que vai do final da década de 1870 e a década de 1880 é considerado pela autora como o *primeiro momento* dessa história. Este é analisado por ela, principalmente na Província de São Paulo, como momento de idéias renovadoras ao produzir as primeiras tematizações brasileiras a respeito do ensino da leitura e da língua materna quando Silva Jardim divulga o “Método João de Deus” (palavração). Esse método, considerado como científico, foi defendido como uma forma de mudar o método tradicional que se utilizava na época, o método sintético. Assim Silva Jardim tentou consolidar as suas idéias, tanto políticas quanto sociais, propondo reformas no ensino que estava em vigor. Nas palavras de Filho Silva Jardim era:

Grande movimentador de ideas, daquelles que sahiram incorruptiveis da feiticeira retorta de Augusto Conte, Silva Jardim, como fogo da sua intelligencia inquieta, com os arroubos da sua mocidade tumultuaria, com a bravura cívica que é o traço marcante da sua alma de agitador – foi mais alto batalhador dos ideas democraticos do Brasil (FILHO 1936, P.16).

Silva Jardim era discípulo de Auguste Comte, o que contribuiu para que se tornasse grande defensor dos ideários positivistas. Acreditava na ciência e, era propagandista fiel da República, pois seu grande sonho era que o Brasil se tornasse uma República. Então, nesse

momento o pensamento de Comte influencia o Brasil tanto nas questões políticas quanto educacionais.

Para Mortatti (2000, p.26) a partir de 1890, com a Reforma da Instrução Pública Paulista, uma geração de normalistas formada pela Escola Normal de São Paulo passa a defender programaticamente o método analítico, mediante a produção de cartilhas, de artigos ‘de combate’ e de instruções normativas para seu uso, contribuindo para a institucionalização do método no aparelho escolar paulista até no momento da Reforma Sampaio Dória em 1920.

Esse momento é caracterizado pela autora como o *segundo momento* e, aproximadamente, meados da década de 1920 e meados da década de 1970 como um *terceiro momento*, ao observar que há uma disputa entre os que defendiam o *método misto* e os que defendiam o *método analítico*. Após a disseminação dos *Testes ABC* (1934), de Lourenço Filho sobre a prática do nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita e de classificação dos alfabetizandos, a importância do método passa a ser considerada tradicional.

Finalmente o *quarto momento* é caracterizado aproximadamente a partir da década de 1970 quando há o construtivismo e o confronto com os *tradicionalis métodos* principalmente o *misto*. Sobre esses momentos Mortatti enfatiza que:

De uma perspectiva sincrônica, cada um desses momentos cruciais se apresenta como curta duração histórica. Nesse âmbito, relacionam-se dialeticamente diferenças e semelhanças, continuidade e descontinuidade, passado, presente e futuro, permitindo a apreensão de uma unidade preñe de um sentido particular, a ser buscado e interpretado em sua ‘agoridade’ nada imóvel (MORTATTI 200, p. 27).

Assim, há a junção de vários métodos e idéias em uma prática educativa, é um ir e vir permeados de semelhanças e diferenças. Ao mover de um lugar e de um tempo para outro, eles tomam novos sentidos.

Em relação à pesquisa histórica sobre alfabetização em Mato Grosso há o trabalho de Amâncio (2000), na área de leitura, intitulado: *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. Nesse trabalho, pioneiro em Mato Grosso, Amâncio analisa o período de 1910 a 1927, nos fornecendo fontes documentais importantes para entendermos a constituição do ensino da leitura. Mesmo que a temática de meu trabalho seja o ensino da escrita, é importante citar a pesquisa dessa autora porque leitura e escrita são modalidades distintas, porém, indissociáveis. O trabalho da pesquisadora foi realizado por meio de pesquisas em

documentos oficiais como *Regulamentos, Relatórios, Livros de Almoarifado, Mensagens de Presidentes, Programas de Ensino, Regimentos*, entre outros. Segundo a autora: “A análise do conjunto dessas iniciativas oficiais possibilitou a compreensão/elucidação de aspectos importantes relativo ao ensino inicial de leitura de criança no início do século XX, no estado de Mato Grosso” (AMÂNCIO, 2000, p. 7).

Sobre o ensino da escrita em Mato Grosso, Leite (1970, p.13) lembra que durante todo o período colonial não se tem nenhuma informação sobre a existência de escolas em Mato Grosso e nos primeiros anos do Brasil independente, para uma população livre de 21.329 habitantes existiam apenas 05 escolas de primeiras letras e, assim mesmo, a única de Mato Grosso estava fechada, pois os habitantes não tinham tempo, condições financeiras e nem mestres para cuidar da instrução. Pelos escritos de Nogueira Coelho nas suas ‘Memórias Cronológicas’ ele enfatiza que “nem há a junta da mesma, nem mestres ou professores que instruem a mocidade, e que recebam os pequenos ordenados que resultam daquela arrecadação” (COELHO *apud* LEITE 1970, p.13). Essa arrecadação seria do subsídio literário criado por Pombal, em 1772, vigorado até 1775, que na capitania de Mato Grosso não foi aplicado. O subsídio literário era um imposto destinado a prover recurso para a implantação de aulas régias de primeiras letras e também de nível secundário. Seus rendimentos provinham da taxa que recaía sobre cada canada (antiga medida de capacidade, equivalente a 2622 litros) de aguardente e sobre a carne-verde.

Conforme Marcílio (1963, p.39) o primeiro regulamento para a Instrução Pública Primária em Mato Grosso foi o de 05 de maio de 1837 que autorizou a criação de escolas em todas as povoações da Província onde se ministrariam a leitura e a escrita. Leite (1970, p.95) informa que o primeiro regulamento do ensino do estado, na fase republicana, foi baixado com o Decreto nº 10, de 07 de novembro de 1891 denominado: *Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso* e estabelecia que as matérias ensinadas fossem:

Leitura de impressos e manuscritos; caligrafia e escrita; elementos de aritmética, compreendendo o sistema métrico decimal; elementos de gramática portuguesa e composição em prosa; noções de geografia, especialmente do Brasil; noções de História do Brasil; trabalhos de agulha e de prendas domésticas nas escolas do sexo feminino (MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso*. 1891 – APMT – MT).

O regulamento de 1891 foi substituído pelo *Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso*, em 20 de junho de 1896, sendo que o programa das escolas elementares obedecia às seguintes normas:

Leitura corrente de impressos e manuscritos; caligrafia e escrita, estudo prático da língua materna, exercícios de intuição ou noções de coisas, acompanhados de exercícios de leitura e escrita e de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidade de objetos, medidas, seu uso e aplicação (MATO GROSSO. *Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso*. 1896).

Ainda no artigo 15, esse mesmo Regulamento ponderava:

O professor se esforçará por tornar o ensino tão prático quanto possível, fazendo conhecer aos alunos os objetos, sua qualidade e organização, e partindo sempre de suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato; deve abster-se de perturbar a inteligência da criança com o estudo prematuro de regras e definições, pondo, ao contrário, todo o empenho em amenizar o ensino, de modo a despertar a atenção do menino, sem fatigá-lo. Para consegui-lo, usará sempre de uma linguagem clã, mas clara e precisa, de modo a familiarizar a inteligência do aluno com o assunto de que houver de ocupar-se (MATO GROSSO. *Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso*. 1896).

Portanto, há uma tentativa de introduzir o método intuitivo no ensino em Mato Grosso. Porém, ao mesmo tempo o próprio Antônio Corrêa, então presidente de Mato Grosso, admitia em 1897 que ‘a execução do novo plano de estudos, baseado no método intuitivo, há de, necessariamente, trazer alguma dificuldade aos nossos atuais professores, habituados a prática antiga, que consistia no exercício exclusivo da memória e não da inteligência dos alunos’(Leite 1970, p.104). Percebe-se que o método utilizado era ensino verbalístico, baseado na memorização, conforme palavras do presidente.

O método intuitivo, denominado de *object teaching* nos Estados Unidos conforme declaração de Souza (2001, p. 21 e 22), foi atribuído a Pestalozzi, mas os princípios do método podiam também ser encontrados em autores como Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Rochou, entre outros. Os pioneiros em defesa da implantação do sistema público de ensino, nas décadas de 1840 e 1850, utilizaram politicamente os princípios do método intuitivo para reforçar o programa da reforma educacional fundamentado na articulação entre a criação de uma nova escola e o ideal de formação do cidadão republicano para viver numa sociedade em processo de modernização (urbanização/industrialização). Rose aponta que:

Durante os séculos XIX e XX, os territórios nacionais da Europa e da América do Norte se tornaram cruzados por programas para a administração e reconstrução da vida social a fim de produzir segurança para a propriedade

e para a riqueza, rentabilidade e eficiência da produção, virtude pública, tranqüilidade e até mesmo felicidade. E a subjetividade se tornou um recurso na administração dos problemas da nação (ROSE 1998, p. 30).

No Brasil, os republicanos idealizavam um país como a Europa por isso deveria copiar o seu modelo econômico, social e político. Para Herschmann & Pereira:

O Brasil do século XIX viu surgir, em seu interior, um conjunto de valores e modelos que a elite dirigente desejava incorporar como referência para a sociedade. Eram inspirados no modelo puritano, ascético e europeu e ganharam corpo nas reformas sanitárias, pedagógicas e arquitetônicas deste século. Esses valores foram aglutinados em formulações filosóficas e científicas que procuravam ter junto a sociedade um efeito moral, normatizador (HERSCHMANN & PEREIRA 1994, p. 26).

Na proposta desse conjunto de valores e modelos, alunos e professores deveriam se apropriar do método intuitivo. Apropriar-se desse método era substituir o ensino “antigo” voltado para a memorização, já que o método intuitivo era sinônimo de escola moderna, sociedade moderna, urbanizada e industrializada.

Desse modo, a escola vai se configurando pelas múltiplas representações, práticas e apropriações de acordo com cada momento histórico, por meio de ordens que visam organizar tanto a instituição quanto as pessoas que nela convivem.

È uma tentativa de regular a liberdade dos indivíduos por meio de produção de discursos, assim, “enunciados verdadeiros são produzidos e avaliados, com o ‘aparato’ de verdade – os conceitos, regras, autoridades, procedimentos, métodos e técnicas através dos quais as verdades são efetivadas” (ROSE 1998, p.34).

Em se tratando do método intuitivo no Brasil em seus estudos Valdemarim (1998, p. 2) informa que este foi difundido por meio do manual de ensino “Primeiras Lições de Coisas” de autoria de Norman Allison Calkins, traduzido para a língua portuguesa por Rui Barbosa em 1886, com o objetivo de difundir o método intuitivo no ensino elementar brasileiro. O referido manual caracteriza-se pelo fato de postular uma educação pelas “coisas” e pelos “fatos”, em substituição ao ensino verbalístico, que apela tão somente a memória do aluno. Todas as lições no manual consistem em exercícios de falar e de escrever.

Ao prefaciando o livro de Dr. Saffray, “Lições de coisas”, Carneiro (1919, p. 5) argumenta que eles acreditam que preencheram uma lacuna muito sensível no ensino primário da época, pois, com raras exceções, os programas do ensino primário tanto

público quanto particular condensavam todo o saber capaz de assimilação durante a primeira idade em Doutrina Cristã, Leitura, Escrita, Cálculo, Gramática e História do Brasil e quanto aos métodos faz-se decorar a letra de um catecismo, soletrar qualquer silabário, traçar pauzinhos e curvas, argumentar tabuada, recitar definições e regras e finalmente ler História do Brasil.

Para Carneiro (1919, p. 6) a forma de ensinar na escola primária era imprópria ao afirmar que: “Um tão circumscripito programa não corresponde aos fins da escola primária, não satisfaz às tendências da moderna civilização.” O autor salienta ainda que:

Por nossa parte, encarando o summo benefício da instrução sob o ponto de vista de sua utilidade real, immediata e extensível ao maior numero, limitar-nos-hemos a desejar que se inscrevão no programma da escola primária as *lições de cousas*, entendidas e ensinadas como o devem ser, como as ensinão e entendem os luzeiros da hodierna pediographia (CARNEIRO 1919, p. 7).

Para Carneiro o programa anterior era falho porque não estava de acordo com a finalidade da escola primária porque ela deveria atender a sociedade moderna. Assim o ensino primário deveria ser disseminado ao maior número possível e, para um ensino de qualidade o recomendado era o programa *lições de cousas*. Essa era uma pedagogia moderna e científica. Assim *lições de cousas* é definido como:

Noções elementares, expostas de um modo attrahente e singelo, sobre os phenomenos mais vulgares [...] Como se manufactura o lapis, a penna com que escrevemos, o papel a que confiamos nossos pensamentos? Como se faz o pão, o assucar, a manteiga que nos alimentão? De que e como é fabricado um copo, uma faca, o vestuário, o calçado? Que é a chuva, a neve, o calor, a luz, o raio? Que vem a ser oxygênio, tão útil á vida, o acido carbônico, tão prejudicial?- Exponha-se, explique-se, mostre-se a criança o objecto de cada uma destas e de outras variadissimas e utilíssimas interrogações, com a máxima ordem, clareza, e sobretudo com summa infantilidade, empregando, para tal fim, amostras, modelos, desenhos, tudo o que seja capaz de prender a vullvel attenção de quem não sabe ainda fixa-la em cousa alguma; e essas lições vivas, intuitivas serão *lições de cousas* (CARNEIRO 1919, P.8).

No Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1910, as recomendações sobre o método intuitivo voltam a fazer parte das suas prescrições, desta vez com apoio dos professores Leovegildo de Mello e Gustavo Kulman. Segundo Amâncio (2000, p.88), esses professores vieram de São Paulo para reorganizar a instrução pública de Mato Grosso, tanto para implantar novos métodos de ensino, ajudar na escolha de livros e cartilhas, quanto para estabelecer as regras de funcionamento dos grupos escolares e da Escola Normal do Estado de Mato Grosso, nos moldes das escolas paulistas e, ainda, para

formar professores no estado. De acordo com o Regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso de 1910, em seu artigo 12º o ensino seria intuitivo:

O ensino nas escolas primárias será tão intuitivo e prático quanto possível, devendo nele o professor partir sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, abstendo-se outrossim de perturbar a inteligência da criança com o estudo prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que os seus alunos, sem se fatigarem, tomem interesse pelos assuntos de que houver de tratar em cada lição (*Instrução Pública Primária de Mato Grosso. 1910*).

O regulamento de 1910 foi mais uma tentativa de reformar o ensino em Mato Grosso, porém, relatórios e abaixo-assinados indicam que problemas educacionais como: baixo salário de professores, falta de escolas, de material didático, falta de prédios adaptáveis às escolas, a ineficiência da fiscalização e as dificuldades de comunicação ainda estão presentes em 1927, ano em que entra em vigor o regulamento que substitui o de 1910.

### **2.3 - O regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927**

O regulamento de 1927, no que diz respeito aos métodos de ensino também prescreveu o método de ensino intuitivo. Comparando-o com o Regulamento de 1910, percebe-se algumas diferenças em seus enunciados.

O regulamento de 1927 prescrevia:

Passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido; farão o mais largo emprego da intuição; conduzirão a classe às regras e às leis pelo caminho da indução; conservarão de vista a finalidade educativa e procurarão o melhor caminho para alcança-la; empregarão, no ensino da leitura, o método *analytico*; estudarão os seus alunos para os conduzir de acordo com a capacidade de cada um; promoverão pela instrução, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades infantis; transformarão os seus alunos em colaboradores; tornarão as suas lições interessantes; educarão pela palavra e pelo exemplo; evitarão a rotina e acompanharão de parte as lesões a experiência didáctica e da ciência pedagógica (MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso. 1927*)

A relação que se pode fazer entre o regulamento de 1910 e o regulamento de 1927 é que no regulamento de 1927 há uma ampliação no que diz respeito ao método intuitivo. Há mais consideração sobre o método de ensino. Há prescrição para o ensino da leitura: o método analítico. Esta lei busca também valorizar o conhecimento da criança de acordo com a sua capacidade de forma harmoniosa. Conforme (Mortatti 2000, p. 78) Arnaldo de Oliveira Barreto<sup>7</sup>, foi um dos principais divulgadores e polemistas em relação ao método analítico para o ensino da leitura em São Paulo no início de do século XX.

O regulamento de 1927 faz referência à ciência, momento em que já inicia a acentuar as idéias de um Brasil moderno que já se desenhava deste o século anterior, e também dos reformadores brasileiros, que já vinham se consagrando desde a fundação da ABE (Associação Brasileira de Educação), fundada em 1924. Enquanto o Regulamento de 1910 prescrevia que haveria escolas primárias em todas as cidades, vilas freguesias e povoados do Estado, o Regulamento de 1927 divide o ensino em *primário* e *secundário*. Categorizou também o ensino público primário em: *escolas isoladas ruraes*, *escolas isoladas urbanas* e *escolas isoladas noturnas*. Escolas isoladas rurais eram aquelas localizadas a mais de dois quilômetros da sede do município. O seu objetivo seria ministrar a instrução primária rudimentar com um curso de dois anos e o programa seria: **leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, Chorographia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene**. As escolas isoladas seriam urbanas, quando localizada num raio de até três quilômetros da sede do município e o curso de três anos, sendo o programa dos dois primeiros anos igual ao das escolas rurais. As escolas isoladas noturnas semelhantes às escolas isoladas urbana, destinados aos meninos de 12 anos para mais, que fossem impossibilitados de freqüentar as aulas diurnas. Havia também as escolas reunidas e os grupos escolares.

Como se pode perceber há no referido regulamento uma diferença quanto ao tempo que deveria ministrar o curso primário nas escolas rurais e urbanas. O curso na escola rural seria de dois anos e na escola urbana de três anos. Como Mato Grosso era influenciado por São Paulo é provável que os reformadores de Mato Grosso tenham seguido a lei da Reforma Sampaio Dória, pois conforme Hilsdorf, citado por Marta Carvalho (2000, p. 229), essa Reforma decidiu ‘ manter na zona rural uma escola primária de dois anos letivos, visando

---

<sup>7</sup> Arnaldo de Oliveira Barreto foi diplomado pela Escola Normal de São Paulo em 1891. Após a Proclamação da República, passa – em substituição ao bacharel em Direito - a ocupar cargos na administração educacional, liderar movimentos associativos do magistério, assessorar autoridades educacionais e produzir material didático e de divulgação das novas idéias, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura (Mortatti 2000, p. 78).

garantir minimamente a sua extensão a todas as crianças, com o objetivo de nacionalizar o imigrante'. Em relação ao uso do método proposto pelo regulamento de 1927, encontrou-se apenas uma referência, que será tratada no próximo capítulo. Porém, em se tratando de cumpri-lo para fins em que se estabeleciam normas, como substituição de professores, concursos para os alunos, entre outras, esse regulamento foi muito utilizado, conforme portaria de 06 de agosto de 1929, pelo diretor Franklin Cassiano da Silva do Grupo Escolar "Senador Azeredo" em 06 de agosto de 1929, bem como Ata do concurso da Escola Isolada Mista da "Casa da Criança" em junho de 1948 conforme abaixo:

#### PORTARIA N° 04

O diretor do Grupo Escolar "Senador Azeredo" usando da atribuição que lhe confere o n.º 09 do art.º n.º . 171 do Regulamento que baixou com o Decreto n.º 759 de 22 de abril de 1927 resolve designar a normalista Francisca Gaeta para substituir a professora efetiva deste Grupo Escolar, D. Ruth de Almeida Serra, durante o seu impedimento.

Cumpra-se e comunique-se.

Diretoria do Grupo Escolar "Senador Azeredo" em Cuiabá, 06 de agosto de 1929.

O Diretor

Franklin Cassiano da Silva (CAIXA 1929 –A – APMT).

Ata do concurso da Escola Isolada Mista da "Casa da Criança".

Aos 23, 25, 26 e 28 dias do mês de junho de 1948, na casa onde funciona a referida escola, perante a banca examinadora composta das professoras Luiza M. de Arruda Castro, Hilda Pinho Joseti e a Diretora da Casa D. Benedita de Almeida Silva, para examinarem os alunos do 1º, 2º. e 3º. ano do curso primário, de acordo com o Regimento da Instrução Pública. As 7:30 da manhã dos dias acima mencionados, presentes 42 alunos, foram iniciados os trabalhos[...] (CAIXA 1948 – B – APMT).

Pelo relato da Ata, houve aprovação de todos os alunos com as seguintes notas: Aprovados com distinção e aprovados com plenamente. De acordo com o regulamento de 1927 Art. 145.º, haveria no último mês do primeiro semestre, um concurso escrito sobre as disciplinas mais importantes do programa e eram atribuídos os seguintes valores: 0-nula; 1 e 2 – péssima; 3 e 4 – sofrível; 5 a 7 – regular; 8 e 9 – boa; 10 – ótima, cujos significados correspondiam a Média regular : aprovação simples, Média boa : aprovação plena, Média ótima: aprovação distinta.

Ainda nessa época - 1927, a educação pública continuava recebendo muita crítica de alguns setores da sociedade, porque não havia resolvido a problemática da instrução pública mato-grossense. Apesar da existência de outros regulamentos que também prescreviam a criação de escolas primárias, o ensino ainda era considerado precário na visão de alguns representantes. Em terras mato-grossenses, houve denúncias de falta de escolas, falta de professores, falta de mobílias (as crianças ficavam de cócoras para escrever), salas lotadas, ausência de visitas, necessidade de reparos no telhado das escolas que se apresentavam com goteiras, paredes rachadas, falta de limpeza, falta de água, falta de iluminação, falta de verbas, falta de professores, forte interinidade, extinção de escolas, insuficiência de verbas para as escolas, escolas em péssimo estado de conservação, pedidos para nomeação de professores, proprietários oferecendo imóveis para alugar para escola e abaixo-assinados pedindo para instalar escolas e solicitação para nomeação de professores. Isso é constatado por meio de vários documentos encontrados no Arquivo Público que denunciam tal situação: Entre esses documentos há um abaixo-assinado do intendente geral João Pedro Vilas Boaz, solicitando a Mario Corrêa da Costa, o então presidente de estado, a solicitação para a criação de uma escola no município de Candelária:

Tenho a grata satisfação de passar as vossas mãos o abaixo assinado junto, que por meu intermédio, os habitantes da região Oeste deste município solicita de V. Exma, a criação de uma escola primaria onde a juventude daqella região, já em crescido numero, poderá beber luzes da instrucção. Empenhado como está o vosso patriótico governo na diffusão da instrucção, a criação desta escola em Candelária será acto de inteira justiça e uma das necessidades deste município. Atendido este pedido, como espero de vosso acendrado amor pela causa publica offereço a V Exma., o nome do Snr. Manoel Domingues Junior, nosso dedicado amigo, para o cargo de professor. Com os meus protestos da mais alta consideração e apreço, aproveito desta ocasião para reafirmar a V. Exma. inteira solidariedade ao vosso fecundo e patriótico governo (LATA - A-1927-APMT).

Percebe-se que havia em Candelária um grande número de crianças que não freqüentavam a escola, e que a instrução era considerada pelo intendente como um fato importante, iluminado. É notável também que o intendente estava informado sobre a proposta do governo em difundir a instrução ao estado ou ao país e, que Candelária também tinha essa necessidade. Percebe-se também que o intendente detinha certos poderes políticos para indicar quem ele julgava competente para o cargo de professor. Era comum as pessoas fazerem pedido a autoridade responsável pela educação para alugar suas casas para abrir

escolas ou reclamarem do atraso no aluguel e, ao mesmo tempo oferecer um amigo ou parente para ministrar as aulas.

Pelo relatório de 1931, apresentado pelo Diretor do Grupo Escolar “Esperidião Marques” de São Luiz de Cáceres, ao Ex.mo. Prof. Diretor Geral de Instrução Pública do Estado em Cuiabá a situação escolar também era precária conforme fragmento abaixo:

[...] O prédio que se acha instalado este Grupo Escolar, é próprio estadual e se acha situado à Praça “Duque de Caxias” com franco para a rua Commandante Balduino. Está este edifício, reclamando sérios e urgentes reparos, especialmente no telhado que se acha grandemente dannificado, apresentando inúmeras goteiras, que vem prejudicando o forro e as próprias paredes. A sala onde funciona o 4º ano com uma parede rachada, parecendo querer arriar-se, si providencias não forem tornadas com tempo de eitar a queda. A instalação sanitária não se tem prestado aos fins a que se destina, limitando-se somente as fossas nas privadas, sem que as caixas funcionem. O serviço de limpeza é feita a balde, o que torna alias difficultoso e impróprio. As calçadas da frente e flanco, se acham também dannificadas. (...) Os meus antecessores não descuraram do assumpto, e em repetidos officios a as Directoria Geral, foram feitas exposições succintas e enviados orçamentos de profissional hábil, para levantarem os concertos referidos, sem que tivesse uma providência siquer até presente data. Já esteve nesta cidade o Director de Obras Públicas do Estado, que devisu verificou tudo, prometendo envidar esforços para evitar a ruína completa do edificio, que custou aos cofres públicos fabulosa conta, mas infelizmente, nada ainda foi feito. O muro que separa o recreio da secção masculina o da feminina, achase em ruina e o dito que delimita o edificio com a casa visinha, no flanco direito já ruim, estando a separação feita por cerca de taquara. Tendo os Srs. Castrilhon e Irmãos feito nesta cidade o serviço particular de água encanada potável, oferecem-se a desviar do canno mestre, um encanamento para este Grupo, mediante as despesas de instalação 15\$000[...] (LATA 4 – 1931)

Assim, a realidade educacional mato-grossense estava muito distante daquela proposta pelo discurso da época dos republicanos que defendiam uma nova educação diferente da época do Império. Porém, apesar de todo esse discurso em prol da educação e, com o regulamento de 1927 em vigor que dizia em seu título I, Art.3º: que o ensino público primário deveria ser gratuito, leigo e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos, que residissem até dois quilômetros da escola pública, isso não era cumprido em Mato Grosso. Os vários abaixo-assinados semelhantes ao mostrado anteriormente, dão testemunho da distância entre o discurso e a prática, quanto à educação.

Esse quadro já se desenhava por muito tempo nas escolas de Mato Grosso. Para Camilo Barreto Inspetor Geral, em 1874 o estado da instrução eram precários ao dizer que: “É lamentável o estado deste ramo do serviço público entre nós, qualquer que seja o lado pelo qual o encararmos. Sem casas adaptadas, sem mobílias, sem materiais para aprender, e

ensinar a ler, escrever e contar, a escola é, e será sempre, uma irrisão” (BARRETO apud LEITE 1970, p.47).

#### **2.4– A Lei Orgânica do Ensino Primário de 1952**

A lei Orgânica do Ensino Primário (Lei Federal) foi aprovada em 1946, porém em Mato Grosso ela foi sancionada em 1952. Saviani afirma que:

Embora a Lei Orgânica do Ensino Primário tenha sido aprovada apenas após a queda do Estado Novo, cabe registrar que, por decreto de 1942, de iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, destinado à ampliação e melhoria do ensino elementar em todo o país. Mas, de fato, só em agosto de 1945 foi regulamentada a concessão do auxílio federal aos estados, atendendo tanto a educação comum das crianças como o ensino destinado aos adultos (SAVIANI 2005, P.32).

Em 1947, Mato Grosso firmou um acordo com o Ministério da Educação e Saúde para execução do plano de construções destinadas à ampliação e melhoria do sistema escolar primário, conforme documento:

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de mil novecentos e quarenta e sete, no Gabinete do Ministro da Educação e Saúde, presentes o respectivo titular – Dr. Clemente Mariani Bittencourt, e o Sr. Dr. Philadelpho Garcia, representando o Estado de Mato Grosso, conforme credenciais exibidas, que ficaram arquivadas neste Ministério, tendo em vista o plano de construções destinadas à ampliação e melhoria do sistema escolar primário a que se refere o Decreto-lei n. quatro mil novecentos cinquenta e oito, de catorze de

janeiro de mil novecentos quarenta e dois, - “FUNDO NACIONAL DE ENSINO PRIMÁRIO” -, regulamentado pelo Decreto n. dezenove mil quinhentos e treze, de vinte e cinco de agosto de mil novecentos e treze, de vinte e cinco de agosto de mil novecentos e quarenta e cinco, e mais o despacho do Senhor Presidente da República na Exposição de Motivos n. 75, de 9 de junho de 1947, foi firmado o presente termo de ACORDO ESPECIAL para a execução, naquele Estado do Plano de construções destinadas à ampliação e melhoria do sistema escolar primário (FUNDO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO, 1947).

Entre os acordos concedidos a Mato Grosso, há a exigência de construir prédios para satisfazer às condições pedagógicas e de higiene e que nunca teriam outra destinação que a de servir ao ensino e à assistência médico-escolar. O auxílio deveria ser aplicado na construção de prédios escolares para o ensino primário em zona rural ou distrital, de preferência nas zonas de alto interior e, nos municípios que apresentassem maiores necessidades educacionais. Todo esse trabalho era controlado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), que foi criado em 1938. As competências do INEP eram: “manter o intercâmbio com instituições educacionais do país, prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes esclarecimentos e soluções de problemas pedagógicos” (Decreto-lei n. 58, 1938. In: WERLE, Flávia).

Isto indica que até então, o ensino primário não recebia atenção direta do Governo; apenas os estados eram responsáveis por tal ensino. Porém antes da criação da Lei Orgânica de 1946, no Ministério de Educação e Saúde, já havia sido criada a Comissão Nacional de Ensino Primário em 1938. Segundo (WERLE 2005, p.44), a essa instituição “competia a articulação das três instâncias do poder público para o combate ao analfabetismo e integral nacionalização do ensino primário”. Era também uma “Comissão com funções normativas, ao definir entendimentos sobre obrigatoriedade, currículo, gratuidade e, com funções operativas, frente aos dois elementos polarizadores da época, o analfabetismo e a nacionalização (Decreto-lei nº 868, 1938. In: WERLE 2005, p. 46). Em 30 de setembro de 1947 o então diretor do I.N.E.P, Murilo Braga remete ao diretor do Departamento de Educação e Cultura de Cuiabá Mato Grosso um ofício conforme abaixo:

Senhor diretor;

O I.N.E.P está atualmente interessado em saber das condições do ensino normal em nosso país. Para chegarmos a uma conclusão válida necessitamos de dados reais que pretendemos coligir por meio de questionários cujo preenchimento está sendo solicitado dos diretores, professores e alunos dos vários estabelecimentos destinados a formação profissional do professor. Dando conhecimento a V. S. da remessa que fizemos, aproveitamos a oportunidade para remeter-lhe, em anexo exemplares dos questionários acima mencionados. Certo da valiosa colaboração de Vossa senhoria reitero-lhe os protestos de elevada consideração (CAIXA E – 1947 – APMT).

Percebe-se que, mesmo o INEP sendo criado em 1938, só foi encontrado documento datado de 1947 conforme documento acima. Portanto, caso não encontrem outros documentos com datas anteriores a 1947, poderia supor que somente nove anos depois da criação do INEP, é que Mato Grosso recebeu um ofício solicitando ao diretor do Departamento de Educação e Cultura enviar os dados sobre as condições do ensino normal tanto em Mato Grosso como em outros estados. Em relação à Lei Orgânica do Ensino Primário em Mato Grosso, as exigências legais só foram atendidas em novembro de 1952, por meio da lei nº 452, que procurava atender ao prescrito na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 com algumas modificações já que essa lei em seu artigo 26.º declara que “O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, terá legislação própria, em que se atendam aos princípios do presente decreto lei”.

Comparando a lei federal e estadual encontrou-se textos muito similares. No entanto chama a atenção um artigo de cunho diferenciado entre as leis. Trata-se do artigo 16.º, da lei federal que admite matrícula de crianças para primeira série – analfabetas de sete anos de idade e do artigo 16.º da lei 452 de Mato Grosso, que admite matrícula para crianças analfabetas de 7 a 12 anos de idade. Pelos documentos encontrados, isso nos faz crer que Mato Grosso mudou esse artigo por haver, ainda nessa época, crianças maiores de sete anos, sem serem alfabetizadas ou que não freqüentavam a escola.

Na Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, de 1952 é evidenciada uma política educacional voltada para o interesse nacional, com o intuito de buscar uma educação civilizadora, unificada e voltada para o trabalho. Nessa lei não há prioridade no que diz respeito ao método de ensino e nem sobre as normas administrativas. Mortatti (2000, p.26) afirma que a partir de meados de 1920 há uma tendência crescente de *relativização da importância do método*. A autora afirma ainda que nesse período:

Em relação ao *ensino* inicial de leitura e escrita, as discussões vão gradativamente enfatizando e 'rotinizando' os aspectos psicológicos – em detrimento dos lingüísticos e pedagógicos – da *aprendizagem* tanto da leitura quanto da escrita, enfeixando 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. Os novos fins passam a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz., a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e nacionalizar a educação e a cultura, ou seja, visando uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à organização escolar e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira (MORTATTI 2000, p.144).

Na Lei Orgânica do Ensino primário há inovações que enfatizam o nacionalismo, as virtudes morais, cívicas e fraternidades humanas, defesa da saúde e valorização do trabalho, mudando assim as finalidades prescritas pelo regulamento anterior conforme o artigo I:

Proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham

e a engrandecem, dentro do elevado espírito de fraternidade humana; oferecer de modo especial, as crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (MATO GROSSO, *Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso*. 1952 – Diário Oficial de Mato Grosso).

Era a escola o *locus* onde se deveria inculcar o nacionalismo, a pregação moral, cívica e o conhecimento útil, científico. Pressupunha por esse discurso que a família não estava capacitada para transmitir o saber necessário a um país que se queria moderno e ao mesmo tempo tinha como projeto a educação para o trabalho. A lei prescrevia ainda que o curso primário elementar seria articulado com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem agrícola. Não só o primário elementar, mas também o primário complementar, o curso supletivo e os de jardim de infância. De acordo artigo 8, o curso primário complementar, de um ano, teria os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

O curso primário elementar, com quatro anos de estudo compreenderá: leitura e linguagem oral e escrita; iniciação matemática; geografia e história do Brasil, conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; desenho e trabalhos manuais; canto orfeônico e educação física. Os alunos do sexo feminino aprenderão ainda, noções de economia doméstica e de puericultura (LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO. 1952).

O ensino primário complementar se diversificava em relação a gênero, já que as mulheres deveriam aprender economia doméstica e Puericultura, ou seja, era a escola que deveria ensinar a cuidar da casa e da criança, apontando essas funções como deveres exclusivos das mulheres.

Segundo Silva:

A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto de modernidade. É a instituição moderna por excelência (SILVA 1995, P.245).

É importante lembrar que muitos intelectuais da época marcaram posição ao reorganizar a educação no período do estado novo. Para Lourenço Filho em 1939, o projeto educacional do governo tinha como fito capital:

Homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e idéias coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam (Conferência proferida por Lourenço Filho. In: SCHWARTZMAN, 2000, P. 92).

Entre os intelectuais da época, Villa-Lobos também exerceu influência no currículo escolar através do canto orfeônico e louvor à pátria, pois nesse momento havia a necessidade de se repassar valores, tanto morais quanto físicos.

O canto orfeônico, praticado pelas crianças e por elas propagado até os lares, nos dará gerações renovadas por uma bela disciplina da vida social, em benefício do país, cantando e trabalhando, e, ao cantar, devotando-se á pátria (VILA - LOBOS, Conferência em Praga. In: SCHWARTZMAN & SIMON 2000, p.108).

Mais uma vez o discurso sobre a questão do Brasil moderno, está presente nos enunciados. Como se vê o canto também deveria ser elevado até os lares. A família, indiretamente, também recebia os conceitos propagados pela escola porque, ao cantar, dedicava-se à pátria.

Desse modo, observa-se que tanto os governantes quanto uma parcela da população de Mato Grosso em grau maior ou menor estava inserido no discurso de uma Nação moderna, embora não atendendo a promessa de levar escolas a todo o Estado. Percebe-se também que os regulamentos eram utilizados mais para cumprir normas administrativas do que para a utilização do método de ensino proposto. Nota-se também que na Lei Orgânica do Ensino Primário de Mato Grosso de 1952 há uma *relativização* do método de ensino.

Vejamos no próximo capítulo a tentativa de inserção do método de ensino intuitivo na escola e, também sobre a caligrafia tipo *vertical*, *inclinada* e o método da escrita *muscular* em Mato Grosso.

## CAPITULO III

### A REPRESENTAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO, MODELOS E MÉTODO DE ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA DE MATO GROSSO

Desde os primórdios do descobrimento do Brasil e antes do movimento de expansão da fronteira oeste, para além dos limites traçados pelo Tratado das Tordesilhas, principalmente com o avanço dos sertanejos em busca de índios, a região onde hoje se situa Mato Grosso se constituía como uma sociedade ágrafa, evoluindo, durante as tentativas de povoamento, para uma sociedade letrada. Nesse contexto a escrita passa a ser o alvo de grande importância para a inclusão nessa nova forma social que levaria este estado a tentar se inserir no projeto do mundo moderno ocidental. Assim como os outros estados, Mato Grosso também sofreu transformações nas práticas de ensino da língua escrita nas escolas primárias. Como veremos a seguir, o método de ensino intuitivo para o ensino de todas as disciplinas, a caligrafia *vertical*, *inclinada* e o método da caligrafia *muscular*, todos voltados para a tentativa de inserir na sociedade uma nova forma de ensino considerado como moderno e científico foram *tematizados* em Mato Grosso.

#### 3. 0- Método de ensino

Conforme já foi apresentado no capítulo anterior, observou-se na trajetória do processo de tentativas de introdução do método intuitivo desde sua emergência nos Estados Unidos entre 1840 a 1850, até sua tradução por Rui Barbosa no Brasil em 1886. Esse método de ensino vai de forma gradativa tentando materializar-se nas práticas educacionais, sem, no entanto aparecer como forma efetiva, em documentos do século XX em Mato Grosso. Amâncio (2000, p. 184) faz a análise de uma Ata do Conselho Superior de Instrução Pública, de 1915. Nessa Ata a comissão faz uma referência a uma avaliação do “Primeiro Livro de Leitura” de Álvaro Paes de Barros e conclui que o livro consistia numa miscelânea de processos, pois não obedecia nenhum método, não continha gravuras, e, segundo seus relatores não estaria nos casos de ser aprovado, “principalmente para Mato

Grosso, que já iniciou a introdução do método racional – o *analytico*- de acordo com a orientação trazida pelos professores normalistas contratados em S. Paulo para reformar o nosso ensino”. Posteriormente encontrou-se um relatório enunciando que em 1931 em Cáceres/Mato Grosso houve a introdução do método intuitivo. Isto está explicitado conforme fragmento abaixo do relatório enviado por Julio Viégas Muniz, Diretor do grupo escolar “Esperidião Marques” de São Luiz de Cáceres, ao professor Diretor Geral da Instrução Pública do Estado em 1931.

Foi cumprido fielmente neste Grupo Escolar, o programa de todas as disciplinas de ensino primário com resultados os mais satisfatórios, máxime, o emprego restricto dos methodos, observados pelos Sns. Adjuntos, de accordo com o recomendado pelo art. 91 e seus números, do Regimento da Instrucção Publica do Estado, mandado observar pelo Dec. Nº 759 de 22 de abril de 1927. Apesar de não estar ainda este povo habituado ao methodo intuitivo, isto é, ao ensino das diversas disciplinas, passando do concreto para o abstrato, para o composto e o complexo, do immediato para o mediato, e finalmente do conhecido para o desconhecido, entretanto com o decorrer do tempo, e os excellentes resultados obtidos já se vai elle, familiarizando com o ensino moderno e a confiança assim augmentando, da parte dos Srs. Paes, isto bem demonstrou o acréscimo da matrícula no segundo semestre do anno lectivo findo, e a rotina sossobra, desaparecendo do meio a que tanto mal fazia. O ensino *analytico* da leitura causou em dilatado tempo, o mais profundo pesadelo, aos responsáveis pela infancia cacerense, e o costume corriqueiro e impróprio queria se impor a todo transe. Felizmente, a população foi pouco a pouco elevando as vistas, no horizonte vasto e claro da verdadeira instrucção, e este estabelecimento, gosa actualmente, da mais absoluta confiança. Tratarei de impor, por todos os meios adequados, o uso dos methodos modernos as escolas particulares, da minha circumscripção administrativa (LATA 4 - 1931- p. 10).

Coincidência ou não, esta data condiz com o período getulista e a sua característica racionalizadora e centralista de governo. Seu período de governo é traduzido em uma vontade de racionalização, procedimentos políticos em contraponto ao regionalismo e o domínio dos poderes coronelistas. Foi um momento histórico em que se tentou a implantação de Escolas Agrícolas, visando a instituição de um saber agrícola “racional”. Não pode ter sido diferente também na educação como um todo. Percebe-se neste momento, um discurso a favor de mudança nos métodos de ensino e a necessidade do diretor em cumprir o programa de acordo com o Regulamento de 1927, mais precisamente sobre o *método intuitivo*. Fica explícito no discurso do diretor a idéia do novo, da universalização do ensino, racional, disciplinador, ordenador e controlador. Impõe como ele mesmo diz, para alunos e professores a forma de ensinar e de aprender de acordo com seus ditames. Para o diretor é o momento do novo método de ensino, não há mais a rotina

nas escolas, há resultados excelentes e familiares ao ensino moderno, mesmo que tenha causado pesadelo, no início de sua aplicação. O diretor afirma, ainda, que o costume dos velhos métodos queria se impor a todo “transe” aos responsáveis pela infância cacerense. Era preciso desaprender os velhos métodos. Mas a imposição válida seria do diretor. Pode-se considerar, então, que isto não aconteceu de forma pacífica pelos professores, pois para (JULIA 2001, p.9). “No momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente as antigas”. Assim o discurso do diretor sinaliza momento de mudança entre “modernos e antigos” porque, “visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita.” (MORTATTI 2000, p.23).

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que se esse método mesmo sendo imposto não foi utilizado por todos os professores de Cáceres, ao levar em conta também a subjetividade de cada um ao interpretar e apreender os enunciados. Nos documentos oficiais só foi possível encontrar o discurso do Diretor, que tinha o lugar da fala, este por ser autoridade máxima da instituição escolar, função de prestígio e poder na instituição e ao mesmo tempo conhecedor, cumpridor e apropriador das normas regulamentares. Aliás, as palavras do diretor eram muito semelhantes às normas estabelecidas pelo regulamento de 1927 ao constar em seu artigo 171º, parágrafo 13 que as atribuições dos diretores de escolas reunidas e grupos escolares eram impor aos alunos e professores as penas de sua competência. E no artigo 123º prescreve que os deveres dos professores seriam observar os métodos oficializados.

Há desse modo, um discurso sendo repassado para atender uma ordem exigida. Para o diretor o *método intuitivo* era vasto, claro e verdadeiro e com isso um estabelecimento que a partir da imposição desse método se tornou de confiança. O diretor alude ao seu uso através da imposição, do controle, da ordem, do valor creditado a proposta oficial em relação ao método de ensino, porque o seu papel era fazer com que os professores cumprissem as leis do regulamento. Percebe-se, com base nesse relatório, que as idéias reformistas chegaram em Mato Grosso. Porém, o fato de haver uma lei aprovada pelo Estado, não garante que ela será cumprida na íntegra, porque há a subjetividade de cada um ao usar outros conhecimentos em suas práticas pedagógicas.

### 3.1- A caligrafia como forma de aprendizagem da escrita

Já se ensinou à escrita grafando em tabuinhas, pergaminho, mesa de areia, ardósia, papel, caderno e, atualmente convivemos com uma nova revolução tecnológica - a escrita digital. Para VIDAL (1998, P.13), até o fim do século XVIII, a escola elementar basicamente só ensinava a ler, porque era difícil manusear a pena devido aos cuidados com a sua limpeza, e também devido à escassez de papel. Faria Filho (1999, p.14), informa que: “A invenção da pena metálica e do lápis, o barateamento do preço do papel e a difusão da ardósia pequena, que podia ser colocada sobre os joelhos, foram fatores importantes para a difusão do ensino da escrita”. Após a Proclamação da República houve uma valorização da leitura, da escrita e do cálculo, como armas para o Brasil se tornar uma nação potente, como uma das marcas de sua independência, rompendo e, ao mesmo tempo se diferenciando do período imperial, criando, assim, novas idéias sobre a escolarização. Isso anuncia que em cada espaço e tempo a escrita teve uma prática e uma representação diferente.

Por meio do estudo da história cultural da escrita, da sua inserção na escola, dos conteúdos ensinados, dos métodos e materiais utilizados, a importância que lhe foi atribuída em cada momento, percebe-se a sua representatividade para alunos e professores. Faria Filho (1999, p. 13) salienta que ao analisar a escrita na escola primária em uma perspectiva histórica, implica combinar pelo menos dois planos de análise: por um lado, o seu lugar na sociedade moderna e, por outro lado, analisá-la como uma técnica e um conhecimento que podem ser ensinados pela instituição escolar.

Desse modo, ao se tornar importante na sociedade, o uso da escrita perdeu seu valor como profissionalização, favorecendo assim sua introdução na escola primária. A escrita na escola se tornou um saber diferenciado com a criação das escolas normais para a formação de professores e com a criação dos grupos escolares em fins do século XIX e início do século XX pois anterior a esse período, havia as escolas isoladas, onde cada professor ministrava as aulas para uma turma com alunos de vários níveis.

A crítica às escolas isoladas fazia-se contundente especialmente no campo da higiene. Falta de instalações adequadas, iluminação insuficiente, inadequação dos móveis escolares eram apontados como as principais razões da ineficiência escolar. A solução vinha associada à construção de grupos escolares, prédios edificadas ou adaptados para a função escolar, como ensino graduado e relativa homogeneidade das classes, estrutura administrativa – docente e recursos materiais. (VIDAL 1998, p.18)

Com os grupos escolares passam a se formar várias classes, separando os alunos por níveis de conhecimento, bem como a criação de cargo para inspetores que inspecionavam os grupos, de forma padronizada para escolarizar de uma só vez uma grande quantidade de crianças trazendo assim nova lógica para a educação. Para Faria Filho:

A representação dos grupos escolares, construída tendo como uma de suas bases a produção de escolas isoladas como símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido, buscava moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando, no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se ocupavam da instrução primária (FARIA FILHO 2000, p.31).

Com a criação dos grupos escolares a educação passa a ser vista como uma educação moderna. As práticas de escolarização, a forma de trabalho, o significado da escola, dos professores e dos alunos foram recriadas. Assim,

O prédio escolar passava a destacar-se na paisagem urbana, apresentando-se como monumento arquitetônico pelo esmero decorativo das fachadas e pelas grandes dimensões do edifício e como monumento da racionalidade moderna, pela preocupação em construir espaços cientificamente definidos, pelos princípios da higiene (VIDAL & GVIRTZ 1998, P. 18).

Portanto, não era só a metodologia que era diferenciada, o prédio escolar também era destacado na paisagem urbana como símbolo de progresso e modernidade. A escola reproduzia as regras ao normatizar os corpos de professores e alunos para atender os enunciados científicos advindos da medicina, da psicologia, da engenharia etc. Vidal entende que,

Se a escola pretendia construir uma prática diferenciada dos espaços domésticos e religiosos, instituindo um lugar próprio de enunciação, não devia apenas ensinar a escrever, mas precisava produzir uma única representação de escrita. Assim, escolarizar o ato de escrever supunha uma escolarização do corpo daquele que escreve, construindo uma posição adequada à escrita e uma forma correta de escrever (VIDAL & GVIRTZ 1998, p. 19).

A escola instituída como um espaço diferenciado de outro lugar da sociedade, não foi criada apenas para ensinar a escrever: deveria ensinar um modelo único de escrita bem como escolarizar o corpo que também deveria ter uma única postura e um lugar específico para favorecer uma forma correta de escrever. Nesse sentido, tanto a escola, quanto à escrita, não ficaram isentas do discurso político, pois acreditavam que a educação deveria seguir os moldes da política econômica do país e para isso era necessário normatizar a escrita e,

simultaneamente, disciplinar o corpo da criança, que deveria ter uma determinada posição no ato de escrever, postura esta, considerada adequada para a escrita “correta”, sem causar danos à saúde. Assim o modelo capitalista foi exercendo sua ação também sobre os corpos, pois criou-se um tipo de saber e um tipo de poder para a ordenação dos indivíduos tanto crianças quanto adultos. De acordo com Julia (2001, p.23), não se trata apenas de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’.

Todos os enunciados sobre educação vinham acompanhados do discurso sobre higienização e homogeneização. Palavras que recaíam sobre os corpos e, os aspectos referentes ao tipo de escrita também estão inscritos nesse discurso, como é o caso da escrita tipo vertical e inclinada e o método muscular, que foram motivos de estudos para impor um tipo de escrita considerado o melhor para ser adotada nas escolas brasileiras para a normatização da sociedade. Sá e Xavier dizem que durante o período do século XIX:

Na instrução pública de Mato Grosso o ensino da escrita não era muito diferente do mundo ocidental, pois a iniciação dos alunos no mundo letrado realizava-se por meio de exercícios em bancos de areia, - uma espécie de tabuleiro ou caixote de madeira no qual se colocava areia para que os alunos desempenhassem habilidades escritas que começavam com as letras do alfabeto e algarismos aritméticos. Em algumas localidades da Província, quando não se dispunham desses materiais, os alunos desenvolviam os exercícios iniciais no próprio chão da escola (SÁ E XAVIER 2006, P.79).

Sá e Xavier (2006, p. 79) informam ainda que quem usava a ardósia eram os alunos que tinham mais agilidade e após uma certa destreza, eles poderiam realizar os exercícios na superfície lisa de papéis e, se possível no caderno escolar.

Em fins do século XIX e início do século XX, houve divergências por parte de pedagogistas, médicos e higienistas sobre o tipo de escrita a ensinar. Esses tipos de escritas defendidos eram situados entre a escrita vertical, inclinada e posteriormente sobre o movimento muscular que serão analisados abaixo.

### **3. 2 - Caligrafia vertical**

Em 1906, uma reforma da Instrução Primária e do Ensino Normal proposta, em Minas Gerais, segundo FARIA FILHO (2001, p. 34), introduziu os *grupos escolares* como forma de organizar a instrução escolar e a adoção da *caligrafia vertical* como escrita característica da escola primária. Em São Paulo ESTEVES (2002, p.86) informa que a *escrita vertical* foi experimentada em 1908 na Escola Modelo Isolada anexa a Escola

Normal, em sua seção masculina, e que até então, o tipo adotado nas escolas primárias era a *caligrafia inclinada*. Assim, esse tipo de escrita veio em substituição à escrita *inclinada*. Sá e Xavier informam que em Mato Grosso, já havia em 1874 uma preocupação em usar a caligrafia vertical conforme o Inspetor Paroquial de Vila Maria ao afirmar que os professores ensinavam por manuscrito durante quase todo o tempo. Então o inspetor pediu a Inspetoria cartas do abc e livros de leitura para que os professores iniciassem a lecionar os meninos em letra redonda. A *escrita vertical* foi indicada pela primeira vez pela escritora George Sand conforme autor abaixo:

É curioso notar que de uma escritora, George Sand, é que partiu a primeira indicação a favor da letra vertical, na escrita, resumida na conhecida expressão: **écriture droite, papier droit, corps droit**. Antes dessa indicação, o ensino da escrita tivera longa história[...] Os caracteres verticais aparecidos pelo tempo da invenção da imprensa, foram usados nas escolas cristãs até o século XIX. Depois disso acentuou-se a tendência para a letra inclinada, **itálico**, mas a vertical continuou gozando de larga preferência D'ÁVILA (1946, p. 298).

D'Ávila afirma ainda que Barbedor, Alais, Rossignol, Coulon e outros introduziram alterações no alfabeto. A partir daí os reformadores começaram a se preocupar com os problemas da posição do aluno no escrever e conseqüentes desvios da vista e da coluna vertebral (D'ÁVILA 1946, p. 298). Esse autor, ao escrever *Práticas Escolares*, informa sobre estudos realizados sobre processo fisiológico e psicológico na escrita, os quais esboça-se abaixo: Javal observou movimentos da mão, do punho, traço de letras, dos dedos, dos braços, posição do papel, na escrita, do corpo, do braço. Dottrens diz da necessidade de considerar a constituição anatômica e a contextura muscular do aluno. Vogt estudou a anatomia da mão. Sobre o processo psicológico segundo D'Ávila (1946, p.297), Dottrens afirma que ' Toda reforma de ensino em geral, e, portanto a do ensino da escrita, que não se baseia na escrita psicológica da criança, está destinada a fracasso'.

Ao falar sobre os fins e valores da escrita Aguayo (1932, P.295), fundamenta em Freeman ao dizer que na escrita devemos distinguir duas espécies de valores: a 1ª, que o aluno deve alcançar ao fim do ensino primário; e a 2ª, que deve servir-lhe de guia e modelo em cada período da aprendizagem. Aguayo ao falar sobre a análise do processo da escrita, diz, que o ato de escrever é tão complexo que, para alguns fisiologistas, exige o concurso de uns 500 músculos do corpo humano. Todos os músculos devem trabalhar perfeitamente coordenados durante a escrita. Assim, por ex., os músculos do braço devem contrair-se no momento preciso para mover a mão ao longo da linha, sem impedir os movimentos dos

dedos. Por outro lado, os músculos do corpo que não trabalham durante a escrita devem estar imóveis, para não embarçar os que entram em jogo.

Ao estudar a constituição da cultura escolar em Minas Gerais, na Primeira República, Faria Filho (2001, p.34) nos acrescenta informações para entender aspectos sobre o ensino da escrita vertical. Este autor, pelas palavras de BUISSON (1911), aponta o enunciado propondo as vantagens da escrita vertical:

A escrita vertical é simples, racional, clara e legível. Ela tem uma analogia com os caracteres impressos e com a escrita obtida hoje no comércio e na indústria pelas máquinas de escrever. Ela dá os hábitos de ordem, de cuidado e de método. Ela permite alcançar no ensino, a uma uniformidade à qual não seria alcançada sem ela. (BUISSON, 1911: 526, apud. FARIA FILHO, 2001, P.37).

Como se vê o discurso sobre a escrita se configura com o mesmo discurso da sociedade, ou seja, uma escrita única, padronizada como da máquina de escrever, visando assim à necessidade de uma escrita para atender a indústria e o comércio com objetivos de visar lucro para a sociedade capitalista. Isto fazia com que os defensores da escrita vertical se posicionassem contra a escrita inclinada:

Os corpos inclinados, se apoiando de um só lado, sobre o cotovelo esquerdo, seu ombro esquerdo sobe, sua coluna vertebral desce da linha vertical e se curva para a esquerda. Esta posição obriga a inclinação do rosto para a esquerda e seus olhos se acomodam a uma visão mais curta e tomam um grau diferente de acomodação. A miopia e a escoliose podem ser resultado desta posição (BUISSON, 1911:526. apud.FARIA FILHO, 2001,P.42).

Em 1910 Moraes defende o uso da *escrita vertical*: “Papel direito, corpo direito, escrita direita [...] permitindo ao aluno a posição normal do tronco, evita-lhe o estilo vertical as deformidades do corpo que é obrigado naturalmente no executar letras inclinadas ou oblíquas” (MORAES 1910 apud Vidal & Gvirtz 1998, p.19). Em relação à posição do corpo no ato escrever a *escrita vertical* em 1932 Aguayo<sup>8</sup> diz que:

Se se preferir a letra vertical, os antebraços apoiar-se-ão na mesa, formando, com o bordo interior dela, ângulos de uns 45°. A mão esquerda firmará o papel e a direita descansará nas pontas dos dedos mínimo e anular, de modo que a extremidade do índice fique a uns 3 cm da ponta do lápis ou da pena. A caneta ou lápis podem ser mantidos entre o polegar, o índice e o dedo médio (posição clássica) ou entre os dedos indicador, o médio e a

---

<sup>8</sup> Esta referência está datada de 1932 que é a data do prefácio do autor em julho de 1932 em Havana. Mas o exemplar utilizado foi traduzido para o português por J. B. Damasco Pena e Antonio d' Ávila em 1963.

extremidade do polegar. Neste último caso, a caneta ou o lápis terão uma posição quase paralela à direção das linhas (AGUAYO 1932, p. 301).

Igualmente na década de 1940 a *escrita vertical* continua sendo motivo de argumento a seu favor. Para o Diretor do Grupo Escolar “Alfredo Pujol”, de Pindamonhangaba, José Benedito Salgado ao escrever um artigo intitulado: “A caligrafia na Escola Primária” recomendava a escrita vertical de acordo com o programa:

O programa em vigor recomenda o uso do tipo vertical “que apresenta sobre o inclinado algumas vantagens inegáveis: é mais fácil e uniforme, pois há uma única posição para as letras – a perpendicular à pauta, ao passo que as oblíquas compatíveis com a escrita são muito numerosas; é mais legível, assemelhando-se bastante ao tipo de forma; é mais higiênico, porquanto, permitindo ao aluno a posição normal do tronco, evita-lhe deformidade do corpo” (SALGADO 1940, p. 56).

Em 1955, com autorização da Prefeitura do Distrito Federal o I N E P reeditou os manuais publicados entre 1934 e 1936 que era destinados ao magistério primário do Distrito Federal, que tinham como objetivo orientar o ensino das matérias de ensino elementar, que deu origem ao programa de linguagem denominado “Linguagem na Escola Elementar” da coleção guias de ensino e livros de texto. Na apresentação do guia há uma justificativa de que o programa de linguagem era um documento de real valor para a reconstrução da educação brasileira, e por esse motivo deveria ser reeditado. Outra justificativa para sua reedição seria porque na época as administrações da educação nos Estados e o magistério primário, em geral, do Brasil, solicitavam do I.N.E.P. meios para uma reorientação do ensino primário, visando a uma melhoria qualitativa do mesmo (EDIÇÃO 1955, P. 10).

Ao apresentar a edição preliminar desse guia de ensino Anísio Teixeira (1955, p. 12) diz que a sua confecção obedeceu aos princípios gerais modernos que regem a matéria e que a prática da Escola Nova, mesmo numa convergência de opinião, confirma a necessidade de estabelecer uma distinção importante. A escrita e a caligrafia desse manual tinham como objetivo desenvolver na criança habilidade suficiente e prepará-los para uma escrita fácil, rápida e legível, para que elas pudessem enfrentar as necessidades da vida social, deveriam ser dotadas de método de trabalho e ao mesmo tempo deveria ser organizada com margem, espaço, tipo de letra. Prescreve também como deveria ser a posição do corpo da criança, pois esta influenciaria na escrita e também na saúde do aluno. Portanto era preciso que a criança alcançasse uma escrita perfeita conforme abaixo:

Desenvolver na criança habilidade suficiente para torná-la capaz de escrever com facilidade, rapidez e legibilidade, enfrentando as necessidades da vida social; dotar a criança de método de trabalho que lhe permita usar a escrita inteligentemente; assegurar-lhe o hábito de dar boa disposição a todo trabalho escrito, como margem, espaço, tipo de letra, etc., etc. (Linguagem na Escola Elementar 1955, p. 73).

Após muitos argumentos sobre a forma de escrever, finalmente a declaração sobre a escrita aconselhável: “A escrita em que a letra tem a posição vertical é aconselhável por diversos motivos, sendo um dos principais o de maior clareza e, para as crianças, também sua maior semelhança com a letra impressa” (Linguagem na Escola Elementar 1955, p. 75).

Em se tratando do nível da escrita para os graus de ensino este guia recomendava que no **primeiro ano** a escrita deveria ser do tamanho maior que o tipo comum, letra legível, embora sem perfeição de forma, nem exatidão de proporção. No **segundo ano** letra de tamanho quase normal, melhor talhe, forma e proporção mais perfeitas, sem, contudo ser ainda o que se possa considerar como uma boa letra. No **terceiro ano** do tamanho normal, boa proporção, melhor talhe e forma e no **quarto e quinto anos** letra normal, bem proporcionada e nítida. Assim percebe que a escrita tinha uma linearidade. No final das prescrições há ainda uma observação como nota de rodapé com as seguintes observações: “Quando o Instituto de Pesquisas Educacionais houver verificado qual a velocidade de escrita dos alunos de nossas escolas, deverá constar do programa mais esta exigência: velocidade mínima de...(sic)letras por minuto” (Linguagem na Escola Elementar 1955, p.77).

Como se pode perceber este guia prescrevia o uso da *escrita vertical* entre 1934 e 1936 que foram as primeiras edições e, em suas reedições, ainda em 1955, há indícios de que havia divergências entre o tipo de escrita a ser utilizados porque como veremos mais adiante em 1936 Orminda Marques também no Distrito Federal com a cooperação de Lourenço Filho, indicava como a melhor escrita a *escrita inclinada*. Anísio Teixeira na apresentação acima demonstra essa divergência de opinião sobre a escrita a ser utilizada nas escolas primárias brasileiras. O guia ressalta também a posição do corpo da criança no ato de escrever ao prescrever que:

A posição do corpo no ato de escrever deve ser muito cuidada, pois, além de influir na escrita, pode trazer graves conseqüências para a saúde do aluno. É indispensável, portanto, que o professor faça observar, cuidadosa e persistentemente, sobretudo nos três primeiros anos, no período em que a criança adquire os hábitos necessários ao trabalho escrito, as seguintes indicações: pés apoiados no chão, busto aproximado da posição ereta, apenas

ligeiramente inclinado para frente; ambos os braços sobre a mesa; caneta e direção ao ombro; pena ou lápis sustido com leveza; papel ligeiramente inclinado para a esquerda (LINGUAGEM NA ESCOLA ELEMENTAR, 1955, P. 74).

O ato de escrever deveria ser precedido de eterna vigilância por parte do professor, principalmente nos primeiros anos em que a criança começa a ser moldada para escrever. Nesse sentido, o discurso científico tinha como objetivo, a disciplinarização do corpo da criança que passa a ser manipulado para apreender gestos que não são seus, vigiado e controlado de acordo com as idéias modernas de higienistas, escritores, pedagogistas etc. aparece até mesmo a diferença da posição do corpo de meninos e meninas.

As crianças do sexo feminino terão o cuidado de por em ordem as saias igualmente dos dois lados, esquerdo e direito, pois o maior volume de um deles pode determinar um desvio da coluna vertebral e uma deformação da bacia (GOMES, 1908, p. 5 *apud* FARIA FILHO 2001, p.44).

Portanto, corpo e escrita estavam sempre associados. Por meio de disciplina e controle engendrado no conhecimento científico, a escola passa a demarcar subjetividades, gestos e posição corporal tanto para as crianças quanto para professores, conformando com a modernidade. Interferiu no corpo humano visando uma sociedade única, homogênea, enfim, uma sociedade “moderna”. Como diz Faria filho (2001, p.41) “a transformação da corporeidade da criança em corporeidade do aluno”. Não só a transformação da corporeidade da criança, mas também do professor que ao ensinar, deveria ter uma nova postura. Para Filho:

Ao exigirem o ensino da letra vertical, estavam os reformadores muito mais que realizando uma mudança no formato (tipo) da letra a ser utilizada na escola primária. Para eles, este seria um dos momentos fundamentais da busca de uma maior racionalização escolar, ressaltando-se, ao mesmo tempo, a sua íntima vinculação com os novos tempos e ritmos da “modernidade” brasileira e mundial. (FARIA FILHO 2001, p.36):

Embora no regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso de 1927 não haja prescrição para o ensino do tipo ou método de letra, há sinais de que a letra vertical foi utilizada em Mato Grosso por meio de lista de material conforme página 136. Há também indícios da tematização desse tipo de escrita por meio do Primeiro Livro de

Leitura de Felisberto de Carvalho <sup>9</sup>. Em uma nota de apresentação da reedição do livro em 1934 os editores disseram que:

Sofreu ainda o livro uma modificação importante na parte material em vista da tendência, cada dia mais generalizada, para a substituição das ‘lousas’ escolares por cadernos, foram retirados os ‘exercícios logográficos’ em fundo preto, que acompanhavam cada lição, e, em vez deles, incluíram-se modelos de caligrafia a serem copiados pelos alunos. Para esses modelos adotou-se a ‘caligrafia vertical’, atualmente adotada pela maioria das escolas (OS EDITORES 1934 ).

Mesmo que não seja esse exemplar que tenha circulado em Mato Grosso sabe-se porém que houve a circulação do referido livro em Mato Grosso baseando-se nas provas dos alunos Everaldo Rondon e Manoel Edeberto Lemos em 1941 que serão analisadas no próximo capítulo e conforme a fala da professora Maria Muller que, ao ser entrevistada por Simião (2006, p.27 e 33) para falar sobre o processo de profissionalização docente em Mato Grosso disse que estudou no Livro de Felisberto de Carvalho. Ainda Natalino, nessa mesma pesquisa citada, disse lembrar do primeiro livro de Felisberto de Carvalho. Disse que o livro era um livro muito interessante, principalmente para as crianças da época, eram umas leituras escolhidas, fáceis para principiantes e que também primavam pela moral.

De acordo com materiais fornecidos pela Diretoria Geral da Instrução Pública aos grupos escolares e Escola Normal e Modelo Anexa, os cadernos de caligrafia vertical foram utilizados em Mato Grosso entre 1916-1927 (Amâncio, 2000). Os dados (ver lista na página 136), indicam que provavelmente em 1927 algumas escolas usaram cadernos de caligrafia vertical e outras usaram cadernos de caligrafia. Ao que tudo indica, os cadernos eram iguais, o que mudava era a posição do corpo e da letra no caderno. No entanto, o fato de, na relação de materiais, aparecer o termo “vertical” marca uma posição em favor desse tipo de caligrafia, deixada pela pessoa que elaborou as listas. Tal posição pode ser eventualmente, uma resposta ao pedido da escola, qualificado como “caderno de caligrafia vertical”. Para a utilização da escrita inclinada também haviam os seus defensores conforme veremos abaixo.

### **3.3 - Caligrafia inclinada**

---

<sup>9</sup> As citações do Primeiro Livro de Felisberto de Carvalho foram retirados de um exemplar (fotocopiado) que se encontra no NUPED ( Núcleo de Pesquisa em Educação) - UFMT/CUR.

De acordo com AGUAYO (1932, p. 294) foi com a invenção da imprensa que ficou em moda a letra cursiva um pouco inclinada, ideada por Aldo Manúcio e outros impressores do Renascimento. Nas recomendações de Aguayo:

A escrita vertical, embora muito recomendada pelos higienistas, é mais lenta que a inclinada. Entretanto, quando esta última tiver inclinação de (15 a 20°) é suficientemente rápida e mais higiênica que a vertical, pois não favorece, como a vertical, a tendência a inclinar a cabeça e o corpo para a esquerda. A inclinação média é preferida hoje pela maioria dos pedagogistas (AGUAYO 1932, p. 300).

Para D' Ávila, mesmo a *escrita inclinada* sendo muito antiga a *escrita vertical* teve mais preferência.

A escrita inclinada é antiqüíssima; é fenícia. Os caracteres verticais aparecidos pelo tempo da imprensa foram usados nas escolas cristãs até o século XIX. Depois acentuou-se a tendência para a letra inclinada, **itálico**, mas a vertical continuou gozando de larga preferência (D'ÁVILA 1946, P. 298).

Segundo Vidal e Gvirtz (1998, p.19) a caligrafia inclinada, utilizada durante o século XIX, apesar de ser considerada como 'elegante, graciosa e pessoal', era criticada, porque era considerada como causa dos problemas de miopia e escoliose encontrados nos escolares, mas em 1904, a caligrafia norte-americana, ou inclinada, aparecia como a mais indicada para o trabalho escolar nos programas de ensino paulista.

Assim como a escrita vertical a escrita inclinada também exigia uma postura do corpo no ato da escrita. De acordo com o decreto 1217, de 19/04/1904 dos programas de ensino paulistas que indicava a caligrafia inclinada como a mais indicada para o trabalho escolar e recomendava que: "Os exercícios de caligrafia *acompanham as lições de leitura*, assim, os alunos começarão, desde o primeiro dia de aula, a copiar letras, palavras e pequenas sentenças. Ao professor incumbe observar e corrigir a posição dos dedos e do corpo" (Decreto 1217, de 19/04/1904 apud Vidal & Gvirtz 1998, p. 19 –grifos das autoras).

Em Mato Grosso há indícios do uso da escrita inclinada como veremos no capítulo V no depoimento da professora Myrtes. Há também na lista de material em 29 de agosto de 1938 da Diretoria Geral da Instrução Pública, para Livraria Santa Terezinha, um pedido de 300 cadernos de caligrafia americana conforme abaixo:

100 cadernos de linguagem;

300 cadernos de caligrafia americana;

100 livros de leitura vida na roça;  
 06 canetas para professora;  
 06 borracha venus... (APMT-caixa 1935 – D2-29 de agosto de 1935).

### 3.4-Caligrafia muscular

Vidal e Gvirtz (1998, p.23 *apud* Vidal, 1996, p.105-106) informam que entre 1933 a 1936, o tipo de letra foi observado por Ormindia Marques, diretora do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que se dedicou a investigar a “boa escrita” iniciando assim uma nova polêmica. Nessa observação a diretora obteve cooperação de alunos, alunas, professoras, professorandas e também de Lourenço Filho. Assim:

Para Ormindia a “boa escrita” era caracterizada como a escrita clara, legível, rápida, elegante e com certa liberdade de execução, só poderia ser realizada através da técnica da “caligrafia muscular”, baseada em movimentos ritmados do antebraço, cujo resultado era uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não por pressão. Diferentemente das denominações anteriores que se reportavam ao formato da letra, vertical ou inclinada, a nova caligrafia era chamada *muscular*, indicando a relação necessária entre movimento e escrita (VIDAL & GVIRTZ 1998, P.23).

Ao término de seu estudo Ormindia Marques adotou a caligrafia inclinada, baseada nos objetivos abaixo: Como meio de comunicação exige legibilidade, isto é, clareza, uniformidade na inclinação, nas ligações e nos espaçamentos, permitindo leitura fácil e rápida; a escrita exige rapidez, velocidade para que possa atender às exigências da vida moderna, em que o fator tempo é capital; pela disposição elegante e certa liberdade de execução a escrita, ainda hoje, concorre para a educação artística, e como tal, deve ser encarada na escola (D’Ávila 1946, 299). D’Ávila comenta ainda que para Ormindia Marques: ‘Escola renovada não significa abandono das técnicas fundamentais da escola primária e a escrita tem nela uma importância que nunca será demais salientar, tanto no valor estético, hábitos de ordem e asseio, educação social, mas assim também na **disciplina mental**’ (D’Ávila 1946, pgs.299-300). Como se pode perceber, o autor concorda com Ormindia Marques ao expressar sua opinião dizendo:

Estas conclusões tão nitidamente, digamos, tão corajosamente expressa por Ormindia Marques indicam um rumo e apontam uma falha indesculpável de nossas escolas, cujo ensino da escrita é feito desordenadamente ou não é

feito[...] vertical ou inclinado o tipo da letra não parece assunto de grande debate; é incontestável que a letra inclinada responde melhor às necessidades da vida social, comercial sobretudo.

Ao final da experimentação Orminda Marques:

Indicava a superioridade do sistema muscular sobre os demais, porque atendia de modo mais completo as exigências da escrita na sociedade moderna, quais sejam velocidade e perfeição: porque admitia perfeitas condições de higiene e eficiência do trabalho; e porque fundamentava-se nos princípios gerais da psicologia da aprendizagem e da fisiologia do movimento muscular. (VIDAL E GVIRTZ 1998, P. 23).

É importante destacar que:

A calligrafia muscular é um methodo e não um tipo de letra, ou melhor, é um methodo de escrever que emprega, não os dedos, mas os músculos do ante-braço, deixando as mão livres para que possam escorregar pelo papel. Permite qualquer estylo de letra (vertical, inclinada para a esquerda ou para a direita) grande ou pequena, leve ou carregada, se bem que favoreça uma escrita leve, de tamanho regular, inclinada para frente, que permite mais rapidez, facilidade e resistência no trabalho (BRAGA 1936 apud ESTEVES 2002, p. 102).

Aguayo também era a favor da caligrafia muscular, pois segundo ele pode-se fazer a escrita com três espécies de movimentos: dos *dedos*, do *braço todo* e o *muscular*, que é o movimento combinado do antebraço e dos dedos e argumenta que: “No tipo muscular, a escrita é executada ao mesmo tempo pelo antebraço, que desliza suavemente pela folha de papel e pelos dedos, que fazem as letras. Este processo é o mais econômico e generalizado” (AGUAYO 1932, p. 303). Assim ao prescrever o método da caligrafia muscular, estava a serviço de atender a demanda de uma sociedade moderna deveria economizar o tempo do escrever e por isso deveria ser rápida, clara e legível. Orminda Marques faz uma comparação do ensino da escrita com o que se queriam para a sociedade moderna dizendo que:

Tudo marcha rapidamente. O ritmo, que temos de obedecer, vivendo a vida moderna, é sempre cada vez mais acelerado. Nos primeiros anos de escolaridade, atendendo a essa crescente solicitação de eficiência, é que devemos preparar a criança para mais feliz e segura partida. O ensino da escrita como uma das técnicas elementares da escola primária deve ser também moldado sob a preocupação do tempo. Além disso, do ponto de vista puramente intelectual, é certo também que a habilidade de quem escreve deve permitir tal velocidade, que não prejudique a rapidez do pensamento (MARQUES, In: VIDAL 2000, p ).

Como se vê, a própria Orminda Marques formalizou e avaliou o tipo de escrita por meio de curso para suas orientandas. Vidal (1998, p. 06) informa que em 1933 Orminda pediu aos 419 alunos da escola que escrevessem uma mesma frase. Por uma comissão especial de professoras da escola primária, elegeram-se oito melhores escritas, que, dispostas em ordem crescente de perfeição, constituíram-se na escala de julgamento. Ao lado da legibilidade, também se avaliava a velocidade, na apuração da qualidade da letra, contabilizando-se o número de palavras escritas por minuto.

Em Mato Grosso, foi encontrada uma referência sobre a *escrita muscular*, enunciada no *relatório da Inspeção Escolar do 1º Distrito*, sobre os trabalhos realizados em várias escolas da região de Ponta Porá, entre 01 de julho a 03 de outubro de 1945 conforme fragmento do relatório abaixo:

Durante o mês, realizamos diversas reuniões pedagógicas que contaram com a participação da Diretora e dos professores. Nestas reuniões, entre outras, foram abordados os seguintes assuntos: “Diário de lições” – O ensino das técnicas fundamentais no 1º grau – O ensino de Leitura, Aritmética, Linguagem, História, Geografia, Noções Comuns de Higiene - Disciplina dos alunos – Castigos físicos – correlação do ensino – jogos no ensino da Leitura e da Aritmética – Problemas orais e escritos – **Caligrafia muscular** – Cadernos escolares – Programas – Horários – Festas escolares – Declamação – Canto – O uso da borracha no 1º grau – Escrituração escolar – Caixa escolar – Resumo mensal – Deveres dos professores – Formação intelectual do professor (MATO GROSSO, Relatório da Inspeção Escolar do 1º Distrito. 1945).

A referência sobre *escrita muscular* só foi citada no relatório do primeiro Grupo Escolar inspecionado. Nos relatórios subseqüentes, esse assunto é suprimido. Como não foi encontrado nenhum outro indício sobre *escrita muscular*, é provável que esse método de escrita não foi tematizado em Mato Grosso, ou isso aconteceu em apenas algumas escolas. Aliás Vidal (1998), afirma que apesar da *caligrafia muscular* ser divulgada a todo o território nacional, seus propositores não conseguiram impor um novo modelo de escrita, permanecendo o uso do tipo vertical nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo esse relatório nos dá indício de que, ao abordar as questões para discussões, no que diz respeito a escrita era relevante apenas as técnicas da escrita conforme o item: *O ensino das técnicas fundamentais no 1º grau*, que também faz parte do “Diário de lições”. O inspetor enfatiza ainda que :

Em visitas freqüentes as classes, organizamos os cadernos escolares, demos diversas aulas e assistimos o professor, sempre que houve necessidade, orientando-o e indicando-lhe o caminho fácil e seguro para o ensino

eficiente. Prestamos também, assistência à diretora do estabelecimento, esclarecendo-lhe dúvidas de ordem administrativa, a fim de que pudesse seu trabalho ser produtivo (PASCHOAL – Inspetor Escolar do 1º Distrito-1945).

Como podemos perceber, há no relatório uma preocupação com a questão metodológica do ensino e que a importância que se dava a escrita era com as técnicas do escrever. Há também indicativo da reprodução de um discurso sobre o trabalho fácil, seguro e eficiente, conceitos divulgados pelo discurso escolanovista que conjugava os ideários da época, levando a criança a acompanhar o ritmo da sociedade moderna que deveria ser veloz, perfeita e eficiente. Mais uma vez a forma de analisar a escrita vinha acompanhada do discurso da psicologia, da medicina e em conformidade com a sociedade moderna, civilizada, capitalista e também da medicina ao prescrever um ensino *fácil, rápido, econômico e higiênico*.

Na Conferência Internacional de Instrução Pública, em 1946, recomenda-se aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países que para melhorar o ensino da escrita ela deveria ser clara e legível.

A melhoria do ensino da escrita deveria tornar-se uma das constantes preocupações de autoridades escolares e educadores, e que o professor deveria inspirar em métodos atualizados de acordo com os mais recentes progressos das ciências da educação, que os professores deveriam habilitar-se a um ensino racional da escrita, procurando adquirir, também eles, uma escrita clara e legível (CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1946).

No fim do século XIX e início do século XX, esse discurso estava presente na sociedade brasileira. Para Herschmann (1994.p.12), ao longo do período 1870-1937 há um novo ordenamento político-cultural nacional, quando se consagra a emergência de uma sociedade urbano-industrial, que libertaria o Brasil de seus resquícios rurais-coloniais, na qual a palavra de ordem era “civilizar”, isto é, ficar em pé de igualdade com a Europa no que se refere a cotidiano, instituições, economia, idéias liberais etc.

Para que o Brasil se tornasse uma sociedade moderna tudo deveria ser mudando, homogeneizado e higienizado. O cotidiano das pessoas, as instituições, a economia e as formas de pensar. Então, valoriza-se o saber da ciência, incluindo aí a medicina, a educação e a engenharia que são saberes considerados científicos e por isso “verdadeiros”. Veiga diz que:

Não há dúvida que o desenvolvimento do que se costuma chamar de uma pedagogia científica teve como origem as preocupações relativas a como tornar o ensino mais racional e eficaz. Também estas questões, em um primeiro momento, remetem a organização de classe, como é o caso do ensino mútuo e suas técnicas de controle e disciplina, para posteriormente se desenvolverem pedagogias renovadoras na relação com o conhecimento, baseadas, principalmente, no desenvolvimento da biologia, da medicina e da psicologia (VEIGA 2002, P.92).

Está posto então nesse momento o discurso da medicina, amparado pela escola, ditando as regras higiênicas na mudança de postura dos corpos. Sobre a escolarização do corpo, Louro afirma que:

Na verdade, de um modo ou de outro, todas as instâncias ou práticas escolares contribuem na escolarização do corpo das crianças e jovens. Podemos pensar então que as práticas escolares, como todas as outras, participam desse processo e, portanto, também imprimem no corpo de crianças e jovens disposições, atitudes, hábitos, comportamentos, que, num determinado momento e espaço social, são considerados adequados à formação de meninos ou meninas (LOURO 1995, P. 83).

O corpo é escolarizado de acordo com a disciplina que impõe uma verdade a ser seguida, a tentativa da imposição de um modelo único para disciplinar mentes e corpos. Segundo Foucault:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT 1987, P.119).

Na afirmação de Vidal e Gvirtz:

Pretendia-se formar “o novo homem”, eficiente, conciso e de rápido pensar, capaz de lidar mais agilmente com a informação: características solicitadas pela sociedade moderna da velocidade das baratinhas, da profusão de informações via rádio; da explosão de imagens permitida pelo cinema e das crescentes exigências produtivas da indústria (mínimo de fadiga e máximo de eficiência e ganho, a partir da otimização do gesto, equacionado em tempos e movimentos (VIDAL E GVIRTZ 1998, P.24).

Essa era uma decisão estabelecida pelo governo para controlar as massas populares, para inculcar-lhes uma idéia de nacionalidade e ao mesmo tempo em prol de uma sociedade moderna e capitalista. Assim a escola, como uma das instituições, representante de um poder, que institui verdades através de um discurso originado de saber e poder repassados como inquestionáveis, instrumentalizou os corpos dos que passaram e passam por ela, alunos e professores, por meio das normas e regras impostas separando assim o corpo do espírito, corpo que carrega uma memória que produz gestos difíceis de serem “lidos”.

Percebe-se que como nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Distrito Federal em Mato Grosso também foram tematizadas a caligrafia tipo vertical e a inclinada e também houve a tentativa da utilização do método da escrita muscular defendido por Ormindia Marques no Rio de Janeiro, bem como em outros países de onde nasceram as idéias sobre os tipos e métodos de escrita. Essas considerações demonstram que os discursos sobre educação ou ensino da língua escrita chegaram em Mato Grosso e, de alguma forma havia a tentativa de colocá-los em prática na sala de aula. O próximo capítulo trata de escritas encontradas nas escolas de Mato Grosso.

## CAPITULO V O ENSINO DA ESCRITA NAS VOZES DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS

### 5.0 - Formas de aprender a escrita

As professoras Myrthes Martins Leite, Maria do Carmo de Assunção, Marcolina Alves da Silva e Cacilda Nascimento se inscreveram na memória coletiva ao lembrarem as formas como aprenderam, como ensinaram e avaliaram a língua escrita nas escolas primárias de Mato Grosso. Relataram também sobre suas condições de trabalho e de produção no interior das escolas onde exerceram a docência. Assim, segue durante todo o capítulo os depoimentos dessas mulheres.

Tinha muito ditado, a professora andava na sala e ditava... Tinha muito, muito, muito ditado. Passava e depois corrigia. Tinha um livro para ler e escrever. Tinha caderno para fazer ditado também... todo dia tomava leitura. Tinha muita, muita, muita cópia também. Utilizava o quadro-negro pra gente copiar. Eu usei penas de vários tipos, tinha uma redondinha, era boa e... linda!!! As pessoas escreviam bem, e era mais difícil escrever, como meu nome, por exemplo. Às vezes escrevia dissertação, eles falavam dissertação. Geralmente era sobre a cidade. Uma coisa que exigia era a escrita deitada (escreveu uma letra inclinada no papel), não era de acordo com o dom, era no caderno de caligrafia, só fui escrever de acordo com o meu dom quando fui para Corumbá. Depois eu comecei a fazer outras letras, trabalhos manuais. Bordei a peça que o padre usa para celebrar missa com linha que hoje não existe mais. Hoje eu faço tricô, crochê, bordado (LEITE, depoimento, 26/09/2006).

A professora Myrthes aprendeu a fazer cópia e ditado como forma de aprender a escrever. Escrevia com pena, um material muito utilizado na época (ver figura 01). Em sua fala percebe-se que também já utilizava tipologia diferente de texto inscrito que era a dissertação e geralmente abordava o tema cidade, mas o que realmente prevalecia era a cópia e o ditado. Diz ainda que aprendeu a escrever a escrita inclinada no caderno de caligrafia, que era uma exigência da escola, *não era de acordo com o dom*, portanto mais um indício do uso da caligrafia inclinada em Mato Grosso. Indica também que em Corumbá o tipo da escrita era diferenciado, ao dizer que nessa cidade ela escrevia de acordo com o dom, ou seja, não havia prescrição para uma escrita controlada. Assim pode-se dizer que havia diferenças entre uma e outra escola. Disse ainda que aprendeu fazer outras letras e trabalhos manuais como bordar, por exemplo.



Fig: 01- Fonte: Museu Público Municipal de Cáceres/MT

Para Aguayo (1932, p. 305) a escrita ornamental, era muito cultivada na escola e não tinha nada a ver com a caligrafia, já que a finalidade era fazer com que a letra corrente fosse bela e elegante. O objetivo era contribuir para a educação artística da criança, mediante o traçado de letras de fantasia escolhidas ou imaginadas pelo próprio aluno e com a ornamentação embelezar as composições escritas, as capas dos livros e cadernos, as faixas e cintas usadas, como distintivos, os cartazes da escola etc.

A professora Maria do Carmo aprendeu a escrever começando pelas vogais, consoantes, sílabas, palavras e, por último, frases. Esse aprendizado se dava por meio de cópia. Copiava para gravar. Escrevia e lia ao mesmo tempo. Utilizou a Cartilha Sodré em seu processo de alfabetização. Segundo ela:

Estudei o primário na escola Dom Galibert. Era soletrado. Primeiro as vogais, depois as consoantes, depois as sílabas, daí já formava palavrinhas e frases. A professora usava material confeccionado com um papel igual papel manilha que costureira usa para tirar moldes. Ela colocava gravuras, letras e palavras. Colocava no quadro negro para ler e copiar. Copiava e gravava.

Aprendia a ler e escrever simultaneamente. A cartilha que eu usei foi a Cartilha Sodré (SANTOS, depoimento, 28/09/ 2006).

Marcolina aprendeu a escrever iniciando com todas as letras do alfabeto; o próximo passo era juntá-las de duas em duas para formar sílabas. Percebe-se que a professora ensinava as sílabas “simples”. Após isso soletrava e assim aprendia a ler. Havia todos os tipos de letras: maiúsculas, minúsculas, de imprensa e manual. Não utilizou cartilha na sua alfabetização e sim o ABC. A sua professora utilizava o quadro para passar as atividades e as crianças copiavam no caderno.

Primeiro ela ensinava todo o alfabeto... as 23 letras do alfabeto até conhecer uma por uma letra. Após conhecer todas as letras, ela ensinava juntar duas letras e fazer silabação... a gente aprendeu por soletrar. Fazia as sílabas, depois juntava e soletrava pra aprender a ler né. O material usado para aprender a ler era caderno, lápis e o abecezinho que tinha umas cantiguinhas que era um ABC...chamado ABC. Era um ABC onde tinha todas as letras...maiúsculas...minúsculas...é...é...de imprensa...manual...Não tinha sílaba. As sílabas iam pro caderno. Ela passava no quadro... e a gente copiava no caderno. Não tinha cartilha. Exercício eu não lembro, mas eu lembro de uma...de uma lição que a gente tinha de uma... negra escrava né... e eu gostava muito dessa lição a-do-ra-va ler, ela dava umas oito páginas era uma história longa, mas foi lá pela 3ª série...ai eu já tinha livro, daí eu fui pra escola modelo e lá tinha livro. Na época na prefeitura não tinha... Não lembro o nome do livro (SILVA, depoimento 15/12/ 2006).

Cacilda também aprendeu a escrever por meio de letras e soletração, incluindo com o ensino da escrita, castigos físicos.

A professora ensinava com letras, soletração...a gente soletrava...ixi...até apanhava(.....)é lá(.....) não mas aí depois que surgiu o Julio Muller tinha até palmatória. Eu não estudei na época da palmatória, na minha época não tinha. Muito tempo depois que eu tinha saído do ginásio que apareceu (NASCIMENTO, depoimento 02/11/ 2006 ).

Ao rememorar os castigos e a palmatória a professora foi tomada por uma emoção súbita (pela fisionomia apresentada no momento da entrevista) disse palavras incompreensíveis e teve dificuldade para continuar o que estava dizendo. Ao mesmo tempo em que ela disse que apanhava na escola, disse que não havia palmatória na época em que foi aluna, que a palmatória veio depois que ela saiu dessa escola. A professora Marcolina relata um fato bem semelhante ao da professora Cacilda:

Eles (os alunos) usavam palmatória pra tomar lição de matemática. Por exemplo: eu perguntava pra um aluno: três vezes três? Ele respondia seis. Daí eu dava a palmatória para outro aluno que respondia certo bater na mão

desse que errou, como castigo, como castigo assim, como repreensão né. Eu mesma nunca usei pra eu bater (SILVA, depoimento 15/12/2006).

Portanto, memorização e palmatória estavam associadas até essa época. O que se sabe é que a palmatória foi muito utilizada no Brasil. Galvão (2001, p.137), informa que a palmatória foi utilizada pelo menos até os anos 30 do século passado nas escolas particulares, e nas escolas públicas, foi sendo abandonada aos poucos, principalmente a partir do final da primeira metade da década do século passado. Como se vê em Mato Grosso esse instrumento de punição ultrapassou a metade do século passado, pois a professora Marcolina começou lecionar em 1951 e fazia uso desse instrumento. No Museu de Cáceres foram encontradas duas palmatórias (ver fig. 02). Uma datada como início do século XX e outra da 1.<sup>a</sup> metade do mesmo século.



Fig: 02 - Fonte: Museu Público Municipal de Cáceres/MT

Souza (1998, p. 85) diz que a aversão que todos tinham em relação à memorização mecânica estava associada também a sua emblemática relação com o uso da palmatória. Ela que era aplicada aos alunos desatentos, recalcitantes, quando o professor estava mal humorado, nas sabatinas e nos dias de quinau. O professor quando perguntava, o fazia de um a um, nas fileiras de alunos e a criança que acertava tinha o direito a dar um “quinau” na palma da mão das outras que respondiam errado ou que não respondiam. Assim, escrita e leitura também estavam associadas a situações punitivas caracterizadas por castigos físicos e morais, haja vista a dor e a humilhação produzidas pelo emprego da

palmatória. Os que não conseguiam aprender o que era proposto pelo professor eram punidos. Isto, provavelmente criava muita tensão em sala de aula, pelo fato dos alunos estarem sempre sob o risco de punição física.

### **5.1- Como Myrthes, Maria do Carmo, Marcolina e Cacilda se tornaram professoras?**

O ser professora aparece na vida das pessoas em várias situações e as experiências de trabalho vão acumulando também conhecimentos diversos, construídos por meio de *estratégias* ou *táticas*. As práticas e as representações vão se materializando a cada momento de acordo com as necessidades de cada professor/a. Essas práticas são permeadas por várias formações discursivas e, tanto o público quanto o privado se entrecruzam juntando uma só idéia que irá se cristalizar em um dado momento se transformando em recusa, aceitação, transgressão, lutas, decepção, realização de desejo, enfim, os atos que fazem parte da vida do ser humano. Veremos então, como cada uma das entrevistadas se tornou professora. Iniciando com o depoimento da professora Maria do Carmo:

Escolhi ser professora porque eu gostava muito das irmãs como gosto até hoje. Daí com 16 anos fui convidada para trabalhar numa loja...mas não me sentia bem. Daí a madre Maria Marcel me convidou para lecionar no Dom Galibert. Conversou com meus pais e eles deixaram para agradar as irmãs, não tinha salário...só gratificação...fui criando amor pelas crianças. Fui ficando e fiz concurso (SANTOS, depoimento 28/09/2006).

Um dos fatores que levou a professora Maria do Carmo ser professora foi o fato de já ter sido aluna da escola onde ela havia estudado e, portanto já conhecia as irmãs, por isso foi convidada por uma delas para lecionar e também porque seus pais autorizaram. Assim, se tornou professora com autorização da família e da igreja. Percebe-se também a desvalorização da profissão do magistério que era (e ainda é), considerada como sacerdócio, missão, pois o pagamento de Maria do Carmo era apenas uma gratificação. Ao fazer um trabalho sobre o magistério feminino em Portugal e no Brasil ALMEIDA (2006, p.195) salienta que:

A imprensa revela que a situação profissional do professorado primário nas décadas iniciais do século XX, apesar do propalado prestígio advindo do conhecimento intelectual do qual a categoria se julgava portadora, não impedia que esta fosse extremamente mal remunerada. Qualidades inerentes ao ato de ensinar, como amor à profissão, vocação, missão, dever sagrado, sacerdócio, eram propaladas como a principal qualificação profissional, além da importância da função social desempenhada pelos professores.

A professora Myrthes queria ser contadora, mas foi impedida pelo tio porque ele acreditava que trabalhar na área contábil era profissão para homem. Então ela se tornou professora.

Não estudei magistério. Nesse tempo meus pais não deixaram continuar os estudos, estudo era mais para homem. Eu queria ser contadora, mas meu tio disse que essa profissão era para homem, meu tio não me deixou seguir a profissão de contadora (LEITE, depoimento 26/09/2006).

O destino da professora Myrthes foi decidido pelo tio que, por ser homem, pertencia a uma classificação que garantia uma hierarquia onde o fato de ser do sexo masculino ganhava autoridade sobre as pessoas do gênero feminino. Assim a mulher era colocada sempre em uma hierarquia inferior em relação ao homem, e este muitas vezes é quem definia o papel que a mulher deveria exercer na sociedade. Cabia ao homem decidir a vida das mulheres devido a um discurso conservador tal como se encontra documentado no regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso de 1910, em seu artigo 127:

As senhoras que se prepuserem ao magistério público, deverão instruir o seu requerimento com a licença do marido se for casada, dos pais se for solteira e do tutor se for órfã. As viúvas com certidão de óbito do marido e as que sendo casadas estiverem divorciadas apresentarão certidão da sentença de separação conjugal, passada em julgado (MATO GROSSO, Regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso).

Com relação ao domínio do masculino sobre o feminino, LOURO (2004, p.443) afirma o seguinte:

Percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada. Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco. Mesmo o trabalho das jovens das camadas populares nas fábricas, no comércio ou nos escritórios era visto como uma espécie de fatalidade. Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres. Por isso o trabalho deveria ser exercitado de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar.

Se somente pelo fato de trabalhar fora do espaço doméstico já era considerado um risco para a mulher, trabalhar em uma profissão que na época era considerada masculina, a situação se agravava ainda mais. Como vimos, na visão do tio, exercer a profissão de contadora era muito mais arriscado para sua pureza como mulher. Mas é necessário dizer

também que as mulheres nem sempre se subordinavam aos homens, buscando assim, sua identidade e independência, como vemos hoje.

Essa independência, porém encontrou obstáculos que dificultavam o acesso das mulheres a um espaço fora do trabalho doméstico. Um desses entraves era o fato das instituições de ensino se localizar na capital. Vale lembrar também que nessa época para as moças da cidade de Cáceres estudarem deveriam-se deslocar para a capital (Cuiabá), pois era o local mais próximo que havia a escola normal. Almeida (2006, p. 189) comenta que nas primeiras décadas do século XX, o Brasil ainda era retrógrado no que diz respeito à educação feminina. Mesmo havendo escola normal em vários estados o ensino era precário e não permitia o prolongamento de estudos.

Nossa outra entrevistada, a professora Marcolina, afirmou que se tornou professora porque tinha dom, e que nas brincadeiras com as amigas a sua função era sempre de professora, estava sempre ensinando.

Escolhi ser professora porque desde criança eu tinha aquele intuito de ser professora. Eu gostava de brincar com as coleguinhas do meu tamanho, do meu tempo. Ensinando, dando aula porque eu desejava ser professora e enfermeira porque eu gostava de vestido branco. Então fui professora e enfermeira. Era dom que eu tinha comigo, estudar e ser professora. Isso foi em 1951. Eu fui para essa comunidade de Pingador e tinha 52 alunos, tinha até alunos de maior idade que eu...eu tinha 14 anos. Tinha aluno que tinha 15, 16 e não tinha escola. O meu tio que me levou para lá para educar os filhos dele que já tava tudo de idade...bastante avançada (SILVA, depoimento15/12/2006).

Para Marcolina, ser professora e enfermeira simbolizou a realização de seus sonhos. Houve também em sua vida profissional a interferência do tio que a levou para lecionar na comunidade onde ele morava, pois era uma necessidade que ele tinha em educar os seus filhos. A fala da professora Marcolina denuncia também a precariedade das escolas. Ela fala do ano de 1951, época que havia ainda muitas crianças sem escolas, inclusive alunos mais velhos que ela.

Os motivos que contribuíram para a professora Cacilda escolher sua profissão foram: primeiramente porque na época ser professora era o melhor emprego, pois tinha o “privilégio” de ficar de férias duas vezes por ano e um segundo motivo foi pelo fato dessa oportunidade de trabalho ter sido oferecida por um político por meio da sua mãe que trabalhava no correio.

Ah, porque naquele tempo o melhor emprego era professora. Porque não tinha aqui não tinha, você vê, até hoje né...então veio o político ofereceu pra minha mãe. Tinha no correio, ai tinha de professor, tinha duas vagas pra (...).arranjar, eu tinha 16 anos quando comecei a trabalhar ai... o correio era

só um mês de férias, professor era três meses, dois no fim do ano e um no meio do ano(sorriu)ai eu falei: é esse que eu vou (sorrindo novamente)...Gostei de ter escolhido...apesar de ser mal paga (NASCIMENTO, depoimento 02/11/2006).

Como se vê, cada uma das entrevistadas se tornou professora por caminhos muito semelhantes: ou por uma necessidade financeira, ou porque era a profissão destinada mais ao sexo feminino, ou porque eram convidadas a lecionar ou, ainda, porque pessoas da família as autorizavam a trabalhar.

## **5.2- O ensino, a avaliação da língua escrita e os materiais utilizados**

Sobre o método que as professoras Myrthes Martins Leite, Maria do Carmo de Assunção, Marcolina Alves da Silva e Cacilda Nascimento utilizavam para ensinar leitura e escrita para os seus alunos elas relataram:

Eu usava o método antigo. Escrevia o “a” e puxava o rabicho. Primeiro escrevia todas as letras, depois as sílabas, eles tinham cartilhas com letra fácil e grande, tinha caderno de caligrafia com duas linhas, tinha que encaixar as letras na linha. Lia na cartilha também. Os alunos faziam muita caligrafia, muita leitura. Lia em voz alta. Levantava e lia. Hoje as crianças têm vergonha, não passam em prova oral. O caderno era usado para caligrafia. O objetivo era fazer bonito. Não sair fora da linha do caderno. Primeiro ensinava a escrita. Juntava as letras para depois ler, juntava palavras pequenas, letras, símbolos, palavras, frases e textos. Em cada folha escrevia uma palavra. Por exemplo: casa. Escrevia até ficar com a letra bonita e gravar a palavra, daí já sabia fazer ditado. Cópia e ditado. Iniciava a escrever com as letras. Cobria muito, muito. No princípio cobria até aprender, era o principal. O professor passava no caderno e o aluno cobria. Corrigia no caderno, levava o caderno para casa, prova, ditado ou então corrigia no quadro. No começo os alunos só usavam lápis, no começo, daí usava esferográfica após 3º ou 4º ano. As crianças escreviam mais a lápis e os professores escreviam mais a caneta. Corrigia com caneta vermelha para destacar o erro mesmo. De cinco para baixo reprovava, de cinco para cima era aprovado. Avaliava por quantidade de erros. Era mais por erro. Corrigia cópia. Antigamente fazia questão de letra bonita, avaliava por letra bonita (LEITE, depoimento 26/09/2006).

O caderno de caligrafia era usado pra ensinar os traçados das letras e por isso grafavam muito para aprender a memorizar e ler e também para escrever uma letra “bonita”. Essas mesmas “exigências”, que determinavam os conceitos de beleza, juntamente como a memória fixadora do que dava a ler tais quais eram exigidas, eram cobradas nas avaliações. Para Hébrard (2001, p.137) “Graças ao caderno, a escola primária originou uma forma de trabalho de escrita homogênea á sua concepção de saber: um saber elementar sem lacunas,

que se situa essencialmente sob as espécies da completude e do acabamento”. A escrita ensinada deveria ser igual para todos, correta, dentro de um modelo padronizado estabelecido pela instituição escolar. A professora Myrthes ensinava à escrita iniciando pela letra “a”, e depois outras letras do alfabeto, seguido de sílabas, cópias e ditados como forma de treino até escrever “correto”. O ditado era a última prova de que o aluno já sabia escrever de acordo com a exigência da escola. O saber considerado correto estava assim se instituindo nas crianças pelas ações da professora.

A professora Maria do Carmo utilizou a cartilha Caminho Suave, por sinal muito conhecida por alunos e professores de muitas décadas. Ela intercalava o conhecimento que já tinha com os da cartilha. Primeiro a professora passava pontilhados para as crianças encobrirem; depois é que escreviam sozinhos. Isso era o motivo das crianças das 1.ªs séries usarem lápis para escrever, pois era mais fácil para apagar os erros. Seus alunos também faziam muita caligrafia, cópias e ditados.

Usava uma cartilha chamada Caminho Suave. Tinha texto para ler e escrever. Para minha pesquisa eu utilizava outros livros para tirar conclusão, fazer experiência.... O que eu achava que ia dar certo. Mas também seguia a cartilha que vinha com gravuras e letras. Por exemplo: A de abelha; B de barriga era uma mulher gestante. A letra era de imprensa e manuscrita. Ao escrever, primeiro cobria pontilhado. Depois escrevia sozinho, por isso usava mais lápis no começo. Se errasse passava borracha, usava muito. Na segunda tava alfabetizado, daí podia usar caneta após o 3.º ou 4.º ano e os professores escreviam mais a caneta. Os alunos faziam cópias e exercícios também. Também ditado, iiiiih!... usava muito ditado. Usava caderno para anotar como um diário. Era o caderno comum, mas tinha o caderno de caligrafia Sobre a avaliação os professores levavam as provas para casa, dava nota e levava para a diretora. A diretora entregava para cada aluno. Avaliava a caligrafia e a ortografia, mas observava o ambiente onde as crianças viviam dos pais que não tinham condições. (SANTOS, depoimento 28/09/ 2006)

Como as demais professoras, a professora Cacilda também ensinava a caligrafia, sendo esse um dos motivos para usar os cadernos que eram numerados. A professora também passava cópias e ditados e havia a exigência de uma escrita bonita e correta.

Tinha o caderno comum de caligrafia de Francisco Alves, eu gostava de usar, era numerado né, era progressiva a caligrafia. Tinha caderno nº. 01, nº. 02, quando ia melhorando. Usava livro. Tinha primeiro livro, segundo livro, terceiro livro e quarto livro. Eram utilizados (pausa), tinha texto e exercício para fazer cópia no caderno. Na quarta série eu passava texto, reprodução de texto. Coisinhas que estava ao alcance. Faziam cópias, caligrafia, tinha raiva de letra feia (sorriu). Eles faziam cópias e ditados eu exigia caligrafia bonita. Bem certinha Usava mais lápis. Lousa usava os que podiam, eles que compravam. Usava, apagava e pronto, mas eram uns dois que tinham, nem

tinha loja, livraria que vendia, não tinha nada era precário mesmo. Escrevia a lápis até a 4ª série e no ginásio já usava caneta esferográfica (NASCIMENTO, depoimento 02/11/2006).

A professora Cacilda diz que utilizou caderno de caligrafia de Francisco Alves, porém Francisco Alves não aparece nos documentos encontrados e nas obras bibliográficas consultadas como autor de livros, mas o nome de uma editora e livraria que foi muito propagandeada e editou vários livros e cartilhas. Conforme FRADE e MACIEL (2006, p. 67) “A Francisco Alves publica, no final do século XIX e início do século XX, cartilhas de autores, como Abílio César Borges, Thomaz Galhardo, Felisberto de Carvalho, Hilário Ribeiro, Francisco Viana e Arnaldo Barreto”. De acordo com CARDOSO & AMÂNCIO (2006, p. 259) o *primeiro*, *segundo*, *terceiro* e *quarto* livros de Hilário Ribeiro foram adquiridos pela Diretoria Geral da Instrução Pública em 1916. Assim há o indicativo de que, possivelmente, a professora Cacilda também utilizou livros desse autor para ensinar seus alunos a ler e escrever. Em relação ao caderno de caligrafia é provável que a professora Cacilda tenha utilizado os cadernos de caligrafia de Francisco Viana porque a caligrafia americana, proposta nesses cadernos foi muito utilizada no Brasil<sup>10</sup>.

A professora Marcolina ensinava seus alunos da mesma forma como a sua professora lhe ensinou, que era por meio da silabação e memorização. Aos alunos que tinham mais dificuldades para grafar sozinhos eram passados letras para eles encobrirem. Faziam exercícios de caligrafia, muitas cópias e ditados.

Os alunos mais inteligentes faziam a letra sozinho e para os outros, que demoravam mais, não eram capaz de fazer a letra, que a coordenação motora era mais difícil eu fazia as letras e mandava eles encobrir. Sobre o método, eu fazia o mesmo método que eu aprendi porque não tinha capacitação para usar metodologia nova. Era silabação. O nome do método era silabação, porque a gente ensinava os alunos a soletrar. Primeira coisa que a gente ensinava era B+A= BA. Então fazia ba be bi bo bu até eles aprenderem a ler aquelas sílabas e daquelas sílabas formar palavras. Eles faziam muitas cópias. Exercício de caligrafia, ditado... Dividia o caderno cada pedacinho pra uma matéria. Usava cartilha, o ABC... a tabuada, tinha as tabuadinhas que comprava então o estado mandava. Até que vinha no ABC, a tabuada né, onde eles estudavam de 1 a 10 e algarismos romanos de 1 a 100. As cartilhas eram só pra estudar, só pra ler. Nelas não tinha exercícios pra fazer, os exercícios eram feitos no caderno. Desde primeira até a quarta série e a turma que eu ensinava nela era mista e uma sala só. 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série. Tinha trabalhos para eles fazerem em casa né, leitura, levava pra casa, fazia uma cópia em casa, na sala de aula fazia ditado dessa cópia que

---

<sup>10</sup> Dados da Secretaria de Estado da Educação. Centro de referência do professor. Ler, escrever e contar (a história da alfabetização em Minas Gerais). Belo Horizonte. Novembro, 2002.

eu mandava fazer dessa lição Eu corrigia todos os erros: português, matemática, história, geografia, era correto “s” por “s”. Corrigia no caderno. Todos os dias eu recolhia os cadernos, corrigia um por um e dava avaliação. Eu colocava a palavra em baixo, na página limpa pra eles escreverem cinco dez vezes novamente. Por exemplo: se era um ditado eu fazia um ditado, 15 linhas de ditado. Após o ditado eu passava exercício. Eles faziam o exercício, eu recolhia os cadernos né... ai eu corrigia o ditado, corrigia o exercício que eles faziam , aquelas palavras do ditado que eles erravam eu escrevia na página seguinte e mandava eles escreverem cinco dez vezes dependendo da palavra que era mais difícil eu punha mais vezes. O objetivo era eles aprenderem escrever a palavra certa. A avaliação era mensal , escrita e prova oral. Na escrita avaliava ortografia, é... letra...né. tipo de letra, se era bem redondinha porque eu fazia no caderno de caligrafia. Tinha que fazer bem redondinha então eu corrigia a ortografia, a letra né... o tipo de letra, a higiene da prova, se não era rasurada, se não era suja se era limpinha...tudo valia nota. Tinha que escrever pulando linha para não ficar misturado com a outra letra Os alunos escreviam mais a lápis, só escreviam a caneta depois que passava para a segunda série, porque eles erravam muito. Então escreviam a lápis porque se errasse raspava e escrevia certo. Só na segunda série que eles já estavam alfabetizados, já liam e escreviam corretamente eles passavam a escrever com caneta fazendo cópia... ditado era a lápis, porque a cópia eles estavam copiando, olhando as palavras escreviam certo. É o ditado as vezes eles erravam: professora como que escreve tal coisa? É com c ou com dois s? Com dois s.. Ah eu escrevi com c, então tinha que raspar para fazer certo, então era sempre a lápis (SILVA, depoimento 15/12/2006).

Se as crianças errassem a ortografia das palavras ditadas, a professora Marcolina ordenava aos alunos a cópia várias vezes para memorizar a palavra certa. Se ela considerasse a palavra que o aluno errou com um grau de dificuldade maior para escrever, essa palavra era copiada mais que as outras consideradas por ela como mais fáceis. A letra também era avaliada, devendo ser bem redondinha e as provas deveriam ser limpas e sem rasuras. As letras deveriam tomar certo espaço em relação às outras para serem legíveis, por isso deveriam pular linhas.

Como se vê tanto a professora Marcolina, quanto a professora Myrthes e a professora Maria do Carmo ensinaram os alunos pela técnica de encobrir, fazer cópias, exercícios e ditados.

Pelos depoimentos das professoras o ensino da escrita se baseava na memorização e repetição. Essa repetição se dava ao encobrir e grafar as letras. Depois copiar e escrever as palavras ditadas para obter uma escrita bonita e correta e para isso se exigia a escrita a lápis para facilitar a correção das palavras. Assim, encobrir letras, fazer cópia e ditado faziam parte do processo do ensino da escrita na escola primária de Mato Grosso. Portanto, escrever era repetir sem diferenciar: a correção se encarregava de não permitir os “desvios” da linguagem. Ler, escrever e saber eram sinônimos de copiar o “certo”, e para isso se tornava necessária a

correção contínua. Era preciso transformar a infinitude da criança num saber correto, logo homogêneo e imutável.

### **5.3 - Inspeção escolar e fiscalização nas escolas**

A função do inspetor de ensino era prescrita pelo regulamento. Função esta que foi criada para controlar tanto a prática pedagógica quanto a administrativa das escolas. Segundo Faria Filho (2000, p.91) os inspetores de ensino representam uma categoria “profissional” que já havia desde inícios do Império e se fortaleceu pela reforma que introduziu os grupos escolares. No regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927 em seu artigo 161.º as atribuições dos inspetores gerais do ensino seriam:

1.º) Verificar todas as escolas do Estado, publicas ou particulares, deixando termos dessas visitas; 2.º verificar em cada escola pública: a) a matrícula e frequência; b) a escrituração dos livros e mappas escolares; c) os livros adotados; d) o material e o mobiliário fornecidos pela Diretoria Geral; f) o aproveitamento dos alunos; g) a assiduidade e a pontualidade dos professores; h) os métodos de ensino empregados; i) as condições higiênicas e pedagógicas das salas de aula; j) a observância dos horários e programas do ensino; 3º) Cumprir e fazer cumprir escrupulosamente: a) as leis, decretos e regulamentos de ensino; b) as ordens e instruções da Diretoria Geral; 4º) Propor ao diretor geral: a) a criação, conservação, transferência e supressão de escolas; b) a nomeação, demissão e transferência de professores interinos; 5.º) orientar os professores das escolas isoladas e os diretores dos estabelecimentos de ensino, por meio de instruções escritas, orais e aulas práticas; 6.º) impor as penas de sua competência; 7.º) instaurar e presidir as sindicância e processos administrativos, por determinação expressa do diretor geral; 8.º) propagar os métodos de ensino recomendados pela Diretoria Geral; 9.º) verificar em cada escola particular: a) as condições higiênicas e pedagógicas das salas escolares; b) a idoneidade e moralidade do corpo escolar docente; c) a matrícula, frequência e aproveitamento das classes; d) o respeito aos feriados nacionais e estaduais; além disso, e de modo todo especial, examinar: e) o ensino do vernáculo; f) o ensino da História Pátria e Educação Cívica; 10) representar, quando fora da capital e onde estiver, o diretor geral; 11º) instalar escolas reunidas e grupos escolares; 12º) apresentar, depois de cada viagem um relatório circunstanciado do que houver observado e feito; 13.º) incentivar o escotismo e as associações de previdência escolar; 14.º) colaborar no levantamento de recenseamento escolar, de acordo com as instruções da Diretoria Geral da Instrução e levantar, em qualquer tempo, o recenseamento nas zonas fora do alcance das escolas, nos termos do art.76 (MATO GROSSO, Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, 1927).

O inspetor de ensino tinha que fiscalizar todos os problemas de cunho pedagógico e administrativo das escolas bem como a moral dos docentes. Deveria controlar tanto as escolas públicas quanto as particulares. Sobre essas tarefas impostas aos inspetores de ensino e sobre o que aconteceu nas escolas onde as professoras entrevistadas lecionaram, cada uma guardou na memória as lembranças:

Tinha fiscalização escolar, chamava-se inspetor. Eles às vezes iam participar de uma aula, acenava, cumprimentava e assistia a sua aula. Se não concordasse falava com a diretora e a diretora falava com o professor. Graças a Deus isso nunca aconteceu comigo. De falar: isso não está certo, esse cartaz não tem nada a ver (SANTOS, depoimento 28/09/2006).

De acordo com a professora Maria do Carmo, a sua forma de lecionar estava em concordância com o que o inspetor que visitou sua aula esperava encontrar uma vez que a diretora nunca chamou a sua atenção, ou então a diretora não levou em conta a opinião do inspetor sobre a forma da professora lecionar. Esse espaço do controle deixa sempre a possibilidade da transgressão. Portanto, a necessidade de imposição de um conhecimento e a possibilidade de sua eficácia, sempre se torna uma incógnita na imanência do espaço escolar. Sempre fica a dúvida quanto o sucesso ou não de sua continuidade.

Segundo Leite,

Parece que tinha. Não lembro mais. Tinha fiscalização do estado, mas nós dávamos conta do recado. Nós éramos dedicadas. Os fiscais só iam à secretaria do colégio. Nós tínhamos responsabilidade com o diretor (LEITE, depoimento 26/09/2006).

A fiscalização acontecia, mas nesse caso os fiscais não iam à sala do professor só na diretoria. Parece que os inspetores não davam conta de fazer uma inspeção geral de acordo com o que era atribuído a eles pelo regulamento ou porque não levavam em conta essas atribuições. Faria Filho (2000, p.92) diz que “Todas as referências encontradas a respeito da inspeção nos dão conta de que os inspetores não conseguiam controlar a ação pedagógica do professor, recaindo muito mais sobre a função social da escola, que era realizada tanto pelos inspetores quanto pelos familiares dos alunos”. Ao tentar impor uma forma de conhecimento sobre outros saberes, o espaço de controle encontrava os desejos transgressores, entre aqueles que precisa contar como aliados. Esse espaço vivia permeado por pontos de fuga, de possibilidade de desvios e de dissimulações. Desse modo:

Havia os fiscais, eram esses fiscais do estado que iam lá para levar o material e ai eles faziam revisão da escola. Como é que tava, se tava

funcionando... para ver se o professor tava trabalhando... se não tava faltando aula. Esses inspetores que iam lá pegavam o material aqui em Cuiabá, levavam pra Chapada, de Chapada eles saiam a cavalo, não tinha carro, não tinha estrada de carro... eles iam a cavalo, de burro...levavam na garupa e...descarregavam, eram umas.....quatro ou cinco escolas estaduais que tinham no município de Chapada. Eles levavam os materiais: cadernos, lápis, borracha, papel com pauta pra prova, é... giz. Quando eu vinha pra Cuiabá eu também vinha a cavalo. Eu passava um dia e meio pra chegar aqui em Cuiabá. O primeiro carro que foi lá era meu e o meu marido que fez a estrada a machado, a picareta, de Água Fria até a comunidade de Pingador. Ali era responsabilidade nossa como professora, nós éramos responsáveis por tudo (SILVA, depoimento 15/12/2006).

A inspeção parecia ser mais uma questão de fiscalização administrativa. Conforme fica exposto na fala da professora, a questão dos métodos de ensino não aparece. Além disso, os inspetores enfrentavam dificuldades para chegar aos lugares onde havia estabelecimentos escolares, pois as estradas eram precárias ou nem existiam. O fiscal só conseguiu chegar à localidade de Pingador porque o marido da professora havia aberto a estrada. A professora Cacilda também conta uma situação semelhante:

Não havia inspeção escolar e nem fiscalização. Não tinha nem condições porque não tinha estrada (sorriu), de Cuiabá pra cá não tinha asfalto, era estrada de chão (NASCIMENTO, depoimento 02/11/2006).

Como não havia estrada em Guiratinga, talvez isso dificultasse, ou mesmo impedia, o acesso dos inspetores. Além dos depoimentos da professora Marcolina e da professora Cacilda há outros documentos que registram os reclamos dos inspetores sobre a dificuldade em chegar às escolas para realizar a fiscalização. Em alguns lugares eles tinham que fazer o percurso de barco ou a cavalo enfrentando problemas de várias naturezas. Em Cáceres, tanto nas escolas onde a professora Maria do Carmo, quanto a professora Myrthes lecionaram, houve a presença de inspetores. Talvez pelo fato de Cáceres ser um município que tinha meio de transporte fluvial e estrada de rodagem, isso tenha facilitado o acesso à cidade.

#### **5.4 - Condições materiais das escolas**

Os relatórios de inspetores e fiscais<sup>11</sup> demonstram a qualidade de algumas escolas nos momentos em que eles faziam as visitas. As escolas, na maioria das vezes se apresentavam em condições precárias, tanto no aspecto físico quanto nas questões referentes a mobiliário,

---

<sup>11</sup> Esses dados se encontram no relatório do inspetor Paschoal datado de 1945 (CAIXA - 1945 – APMT) e do inspetor em comissão Luis de Figueiredo em 1941(CAIXA 1941 - A – Antiga lata - APMT).

tais como falta de materiais escolares, mobílias que, em alguns casos, eram dos professores. Havia também os alunos matriculados que não compareciam as aulas, e entre os que freqüentavam, havia baixa freqüência. Somavam-se a isso, crianças em idade escolar que não estavam matriculadas devido à distância; escolas que se encontravam fechadas por falta de nomeação de professor; falta de escolas em várias localidades e pobreza dos pais, entre outros problemas que entravavam a possibilidade de sucesso dos projetos educacionais. Estes aspectos da realidade cotidiana do mundo escolar contribuía com a impossibilidade dos inspetores atenderem as tarefas propostas a eles pelo regulamento. Esse descompasso criava um obstáculo à concretização dos desejos dos idealizadores das marchas civilizatórias, no campo da educação, ao se deparar com a falta de condições de trabalho que se encontrava em desacordo com suas prescrições. No final do relatório o inspetor Luis Figueiredo finaliza o parecer dizendo:

Além de outras dificuldades que existem contra a boa marcha em torno da instrução desses colégios, a principal é a falta de material de expediente escolar, onde observei que mais de 90% dos alunos desses colégios são filhos de pais paupérrimos. Portanto Senhor Prefeito aqui fica registrado o resumo da minha inspeção dos colégios por vos determinado, o que espero ser bem recebido (FIGUEIREDO, 1941).

Sobre a questão material das escolas as professoras disseram que:

Era difícil estudar naquela época porque os pais eram muito carentes, a situação financeira era muito precária. Não tinha materiais, era difícil comprar. A maioria não era assalariada. Faltava lápis... caderno...o professor tirava do bolso e fornecia para as crianças (SANTOS, depoimento 28/09/2006).

Naquela época era difícil estudar. Corumbá por exemplo só ia quem podia, tinha que comprar enxoval e só de linho, daqui foram só eu e mais três colegas, outros voltaram porque não podiam pagar. O estado dava um caderno. Era para tudo. Não precisava de tanto material assim como hoje que as crianças vão para a escola com mochila cheia de coisa e não aprende. Ia à escola para aprender, não para brincar. Brincava no recreio (LEITE, depoimento 26/09/2006)

Não era difícil. Só a situação financeira que era difícil... as escola eram poucas. Faltava material. Eu comprava uns papéis, cadernos... Quando não tinha eu dava folha de ofício para eles escreverem. Eu cortava as folhas de ofício no meio e fazia caderninho para eles, costurava com linha porque nem grampeador tinha, eles não tinham como comprar e lá não tinha para vender (SILVA, depoimento 15/12/2006).

Era difícil porque não tinha onde você pesquisar, não tinha uma biblioteca, era muito difícil o acesso a informação, era difícil. Na questão financeira era muito difícil, não tinha material, o estado não tinha, você tinha que comprar

com seus recursos. Ah! ... Nunca teve material nessa época, Eles compravam (NASCIMENTO, depoimento 02/112006).

Esses depoimentos que acenam sobre falta de material nas escolas e dificuldades de locomoção mostram uma situação semelhante aos relatórios dos inspetores e, também com as listas de materiais encontradas no período de 1927 a 1952 conforme quadro 02. Notou-se, nesta pesquisa, que nesse período foram encontradas listas de material para o ensino da língua escrita enviadas para as escolas somente nos anos de 1927, 1928, 1929 e 1931.

**Quadro 02: Materiais enviados para as escolas primárias de Mato Grosso (quadro elaborado a partir dos documentos encontrados em latas e caixas do APMT de 1927 a 1952),**

Grupo Escolar “Senador Azeredo”	01 caixa de pennas 50 cadernos de caligrafia vertical 50 cadernos de linguagem 50 cadernos de exercícios	16 de fevereiro de 1927
Grupo Escolar “Senador Azeredo”	02 litros de tinta azul 01 resma de papel 03 dúzias de lápis 01 vidro de tinta carmin 05 caixa de giz branco 04 caixa de giz colorido	15 de fevereiro de 1927
Escola Mixta da Povoação de Pary	¼ resma de papel 15 bolas de anelina preta ½ caixa de pennas ½ caixa de giz branco 06 lápis “Johan Faber” 10 canetas 20 cadernos de caligrafia vertical 20 cadernos de linguagem	23 de fevereiro de 1927
Escola Elementar Mixta da Cachoeirinha	¼ de resma de papel 15 bolas de anelina preta ½ caixa de pennas 06 lapis faber 12 canetas 01 régua de madeira 30 cm 08 lousas 08 lápis para lousa 20 cadernos de caligrafia vertical 20 cadernos de linguagem	23 de fevereiro de 1927
Escola Mixta da povoação de Melgaço	12 bolas de anelina ½ resma de papel ½ caixa de giz branco 25 lápis faber 25 lousas	15 de fevereiro de 1927

	25 lápis de lousas 30 cadernos de caligrafia n.º 01 30 cadernos de caligrafia n.º 02 25 cadernos de linguagem	
Escola Mixta da povoação de Guarita	¼ de resma de papel 15 bolas de anelina ½ caixa de giz 06 lápis johan faber 10 canetas	10 de fevereiro de 1927
2ª Escola Isolada Feminina de Várzea Grande	01 dúzia de lápis faber ¼ de resma de papel ¼ de caixa de giz ¼ de caixa de pennas 20 bolas de anelina para tinta 01 lápis bicolor	23 de fevereiro de 1927
Escola Mixta da povoação da Palestina	15 bolas de anelina preta ½ caixa de penas 06 lápis faber 06 canetas ½ caixa de giz branco 01 régua de madeira 30 cmts ¼ de resma de papel 01 borracha para tinta e lápis	03 de março de 1927
Escola Mixta da Povoação do “Capão do Piquy”	¼ de resma de papel ½ caixa de giz branco ½ pennas mallat 15 bolas de anelina preta 06 lápis faber 01 régua de madeira 30 cm 20 cadernos de caligrafia vertical 20 cadernos de linguagem	05 de março de 1927
Escola Isolada do sexo masculino em Cuiabá	02 ditos de madeira 04 lápis preto 01 caixa de giz branco 28 cadernos de papel almaço 08 canetas 14 cadernos de linguagem 04 cadernos de caligrafia vertical	10 de março de 1927
Escola Mixta da povoação de Engenho Velho, município de Santo Antonio do Rio Abaixo	20 cadernos de caligrafia 20 cadernos de linguagem	10 de março de 1927
Grupo Escolar da cidade de Ponta Porá	06 ditos em branco de 150 folhas 02 cartas de parker 72 lápis johan faber 120 canetas	23 de fevereiro de 1927

	04 caixa de pennas 05 folhas de papel mata borrão 24 borrachas para lápis 16 lápis de borracha faber	
Escola Mixta da Povoação de “Araras”	20 bolas de anelina preta ½ caixa de pennas 12 lápis johan faber 01 régua de madeira 30 cmts ¼ de resma de papel almaço 08 lousas 12 canetas 01 lápis biocolor 06 borracha school para lápis 01 lápis de borracha 20 cadernos de caligrafia vertical 20 cadernos de linguagem	12 de março de 1927
Escola Mixta da povoação de Santo Antonio da Barra	12 cadernos de linguagem	14 de março de 1927
Escola Mixta da povoação de Boa Vista	12 cadernos de caligrafia 12 cadernos de linguagem	12 de março de 1927
Escola Isolada do sexo feminino de Cuiabá	½ caixa de pennas malat 01 borracha para tinta e lápis 20 cadernos de caligrafia vertical 20 cadernos de linguagem	18 de março de 1927
1.ª Escola Primária do sexo masculino de Freguesia de Brotas	25 cadernos de caligrafia 25 cadernos de linguagem	14 de fevereiro de 1927
Escola mixta de formação de Bom Sucesso	12 cadernos de caligrafia	24 de março de 1927
Escola Mixta do Porto da Barca Pendulo	15 cadernos de caligrafia vertical 15 cadernos de linguagem	24 de março de 1927
Escola Mixta da povoação de Ponte Alta	15 canetas 25 cadernos de caligrafia 25 cadernos de linguagem	Sem data
Escola masculina da Vila do Livramento	¼ de resma de papel almasso 25 cadernos de caligrafia vertical 25 ditos de linguagem	02 de abril de 1927
Escola mixta da povoação da Guia	15 cadernos de caligrafia vertical 15 cadernos de linguagem	16 de abril de 1927
Escola Pública do sexo masculino da Villa do Livramento	½ caixa de pennas 06 lápis nº 02	11 de março de 1927

	½ caixa de giz	
Escola Mixta da povoação de Rancharia no município de Livramento	06 lápis faber	18 de abril de 1927
Escola Mixta da Freguesia de Chapada	12 lápis preto	22 de abril de 1927
2ª Escola feminina de Várzea Grande	10 caixas de giz	30 de abril de 1927
2ª Escola masculina de Cuiabá	½ caixa de giz branco ¼ de resma de papel almasso ½ caixa de pennas mallat 06 lápis faber 20 cadernos de caligrafia vertical 20 cadernos de linguagem	03 de junho de 1927
Escola Mixta de Praia Grande	½ litro de tinta 11 caixas de pennas mallat 04 caixas de giz	01 de junho de 1927
Escola Mixta da povoação de Utiarity	¼ de resma de papel almasso 01 caixa de pennas 15 canetas 10 lápis faber 10 lápis de lousa 10 lousas ½ caixa de giz 20 cadernos de caligrafia vertical 20 cadernos de linguagem	15 de junho de 1927
Escola Mixta da Povoação de Ribeirão Grande	¼ de resma de papel almasso ½ caixa de giz branco 01 régua de madeira 30 ctms ½ caixa de penna 01 borracha para tinta e lápis 01 quadro negro 15 cadernos de caligrafia vertical 25 cadernos de linguagem	18 de junho de 1927
Escola Mixta da Povoação de Bocayuval	01 resma de papel caligrafia ½ caixa de giz branco ½ caixa de pennas 06 lápis faber 20 cadernos de caligrafia vertical 20 cadernos de linguagem	12 de junho de 1927
Escola Mixta na Povoação do Ranchão município de Rosário Oeste	½ caixa de pennas 12 canetas 06 lápis preto faber ½ caixa de giz 25 cadernos de linguagem 25 cadernos de caligrafia	19 de agosto de 1927

	10 lousa 10 lápis para lousa 01 borracha para tinta e lápis	
Escola mixta da povoação do Lageado	¼ resma de papel almaço 20 bolas de tinta anelina 06 lápis faber ½ caixa de penna 01 folha de mata-borrão 01 régua de madeira 30 cmts 06 pedra lousa	19 de fevereiro de 1928
Escola Publica da Povoação de Aldeia	12 lapis faber 12 canetas escolares	03 de outubro de 1929
Escola Mixta ambulante da povoação de Bahus	01 resma de papel almasso 12 canetas escolares 12 lápis faber preto 50 cadernos de calligrafia 50 cadernos de linguagem	04 de outubro de 1929
Escola mixta da povoação de Aldeia	12 lápis faber 12 canetas escolares	20 de setembro de 1929
Escola Mixta da Povoação de Aldeia	12 cadernos de papel almasso 15 cadernos de caligrafia 15 cadernos de linguagem	30 de junho de 1931
Escola Mixta de Bauchy	10 cadernos de papel almasso	12 de maio de 1931
Escola Mixta de Flexas	½ resma de papel almasso 20 ditos de caligrafia 20 cadernos de linguagem	20 de maio de 1931
Escola mixta da povoação do Lageado	50 cadernos de linguagem 50 cadernos de caligrafia	22 de maio de 1931
Escola mixta de Cachoeirinha	12 cadernos de caligrafia 10 cadernos de papel almasso	12 de maio de 1931
Escola mixta de Bela Vista	30 cadernos de caligrafia 30 cadernos de linguagem	Maior de 1931

Percebe-se que em 1927 houve uma distribuição maior de materiais. É provável que essa distribuição de material se deva ao fato de entrar em vigor o Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927 e tenha se tornado um período de expectativa pelos representantes da educação. Também coincide com a posse de Mário Correa no governo do estado em 1926, quando aprovou o regulamento. A partir de 1928 há uma queda na distribuição de materiais para as escolas. Pose-se constatar que não houve registro dos materiais, ou esse fato pode-se dever à situação de instabilidade política (que por sua vez

gera também instabilidade econômica), que se passava, tanto em Mato Grosso quanto no Brasil e quase todo o mundo, com a famosa crise da Bolsa de Valores de Nova York, que gerou uma crise de proporção mundial.

Portanto uma instabilidade que pode não ter deixado imune as situações de ordem educacional. Hobsbawm considera os anos de 1914 a 1945, como um período de pós-guerra e diz que:

A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o Breve Século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam. Sua história e, mais especificamente, a história de sua era inicial de colapso e catástrofe devem começar com o da guerra mundial de 31 anos (HOBSBAWM 1995, p. 30).

Assim, foi nessa época que o mundo ocidental experimentou sua fase mais amarga da sua experiência política onde tanto seu modelo liberal de sociedade quanto seu contraponto, o socialismo, passou por uma fase de grande destruição. O autor nos informa que essa fase como sendo de guerra total e revoluções mundiais. Um tempo em que as sociedades ocidentais experimentaram uma depressão econômica sem paralelo, a crise do liberalismo e a ascensão do fascismo. Eis alguns aspectos importantes dessa era: o mundo presenciou duas grandes guerras de proporção mundial de alto teor de destruição; uma grande depressão econômica jamais vista que levou à ruína grande parte da humanidade com conseqüências graves para todo planeta e a ascensão dos regimes de governos fascistas em detrimento da crise do modelo liberal e socialista.

No período de 1926 a 1956, Mato Grosso teve 17 representantes entre interventores e governadores. A instabilidade política do estado de Mato Grosso pode ser evidenciada no quadro abaixo, observando-se os curtos períodos de alguns desses mandatos.

#### **Governadores e Interventores Federais de Mato Grosso no período de 1926 a 1956.**

<b>Nomes dos governadores e interventores</b>	<b>Início do governo</b>	<b>Final de governo</b>
Mário Correa da Costa	22/01/1926	21/01/1930
Anibal Benício de Toledo	22/01/1930	30/10/1930
Sebastião Rabelo Leite	30/10/1930	03/11/1930
Antonio Mena Gonçalves	03/11/1930	24/04/1931
Artur Antunes Maciel	24/04/1931	15/07/1932
Leônidas Antero de Matos	15/06/1932	12/10/1934

César Mesquita Serva	12/10/1934	08/03/1935
Fenelon Muller	08/03/1935	28/08/1935
Newton Deschamps Cavalcanti	28/08/1935	07/09/1935
Mário Correa da Costa	07/09/1935	08/03/1937
Manuel Ari da Silva Pires	09/03/1937	13/09/1937
Julio Strubling Muller	13/09/1937	30/10/1945
Olegário Moreira de Barros	30/10/1945	19/08/1946
José Marcelo Moreira de Barros	30/10/1946	08/04/1947
Arnaldo Estevão de Figueiredo	08/04/1947	01/07/1950
Jari Gomes	01/07/1950	31/01/1951
Fernando Correa da Costa	31/01/1951	31/01/1956

### 5.5 – Entre táticas e estratégias no cotidiano escolar

Ao entrevistar as professoras, percebe-se a presença de *estratégias* e *táticas* (Certeau, 1994), em seus enunciados. As professoras recriavam sempre um espaço e um tempo ao programar as atividades para os seus alunos de acordo com o cotidiano de cada uma delas. De Certeau, chama de estratégia:

O cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar*. Suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, e objetivos da pesquisa etc.) (DE CERTEAU 1994, P.97).

Ou seja, a estratégia é o espaço de poder onde há um próprio instituído, um lugar construído que mantém uma relação de controle e dominação. No interior da escola há um próprio que é o Discurso Pedagógico institucionalizado por meio de normas, leis, decretos, regulamentos, currículos etc., instituídos para fazer funcionar o corpo escolar, tanto de alunos quanto de professores, todos submetidos em uma rede de poder. Próprio “é um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo”, De Certeau (1994, p.99). Assim, só há o próprio porque há a estratégia.

De Certeau chama de tática,

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha (DE CERTEAU 1994, P.100).

Nesse sentido, as táticas não são representadas no interior das estratégias, não há um próprio, não há um lugar determinado, ordenado. “Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante” (De Certeau 1994, p.100). Instante inimaginável até o momento do acontecimento dos atos, único, distingue das normas, é incalculável é o “eu” tomando ação em um determinado momento: são atos praticados que surgem de acordo com as necessidades em determinado espaço e tempo, fazendo valer costumes, mitos, lendas, sonhos, desejos, crenças, o que cada sujeito apreende de acordo com sua história de vida, sua cultura, sua alteridade.

As professoras são resultados de linguagens que se formaram por meio dos discursos da família, da religião, da política e outros domínios discursivos. No interior desses discursos há os limites do que pode e do que não pode ser dito ou praticado e, cada uma se apropriou dos discursos de acordo com a sua forma de interpretar.

Assim, posso dizer, por meio das palavras das professoras, que tática também é: “fazer o que se acredita”, “ter liberdade de fazer cada um do seu jeito”, “ter seu próprio estilo”, “se orientar” “fazer por si mesma”, “decidir o que fazer”. Esses fazeres dependem das situações em que cada um se depara em seu cotidiano, momento em que se elabora uma forma de se apropriar dos sentidos propostos. Então vejamos o que cada professora nos conta sobre suas invenções no cotidiano escolar:

Orientação para os professores só ocorriam no final do ano, para discutir porque reprovou aluno. Daí no outro ano tinha novas idéias e quem orientava era a mãe e o planejamento o professor já recebia pronto. Usava uma cartilha chamada *Caminho Suave*. Tinha texto para ler e escrever. Para minha pesquisa eu utilizava outros livros para tirar conclusão, fazer experiência... O que eu achava que ia dar certo eu aplicava e dava certo. Mas também seguia a cartilha que vinha com gravuras e letras. Por exemplo: A de abelha, B de barriga, era uma mulher gestante. A letra era de imprensa e manuscrita. Ao introduzir um conteúdo novo eu procurava sempre inventar uma brincadeira para motivar as crianças (SANTOS, depoimento 28/09/2006).

Eu que escolhia os conteúdos, recebia em reunião mais tinha a liberdade para fazer do meu jeito (LEITE, depoimento 26/09/2006).

Não havia orientação, de fora não. A gente trabalhava era sozinha, dedicação mesmo. Fazia planejamento porque não dava conta de seguir aquele planejamento (do livro, do manual). Às vezes tinha que resumir alguma coisa porque a gente deixava de aplicar, a gente deixava para outro ano, porque às vezes o... o ... o planejamento era muito longo e os alunos não conseguiam seguir, acompanhar aquele planejamento, daí tinha que resumir. O método que eu utilizava foi o mesmo que eu aprendi porque não tinha capacitação para usar metodologia nova. A orientação era minha mesma. Ali eu era diretora, eu era professora, eu era secretária, era faxineira, era merendeira (SILVA, depoimento 15/12/2006).

Não tinha orientação. Só tinha professores e diretora. No colégio das irmãs dava a proposta de Dom Bosco. Você vê hoje... você alcançou seu objetivo você continuava né...mas pela gente mesma. Eu que decidia o que tinha que fazer (NASCIMENTO, depoimento 02/11/ 2006).

Nesse sentido, manual, cartilha, planejamento, reuniões, dispositivos de estratégias que tentam instaurar um próprio do saber, ao adentrar no interior da escola, elaborados para exercer ou impor uma ordem, não foram apropriados na íntegra pelas professoras. Elas recriavam, se apropriavam de uma maneira diferente ao trabalhar com seus alunos, de acordo com as suas possibilidades e necessidades do momento. No interior da escola em meio a um emaranhado de situações cada uma das professoras fazia atividades diferenciadas das que eram instituídas pela escola. O fazer é um ir e vir sem cessar, esta sempre em deslocamentos, está em vários lugares ao mesmo tempo, há uma multiplicidade de jogos que fazem parte do cotidiano. O fazer ou não fazer depende da força e do espaço de cada um com a sua forma de agir e pensar. Segundo Chartier:

O exercício do ofício do professor, qualquer que seja seu lugar de trabalho e seus constrangimentos específicos, se efetua no campo da classe, tendo em conta conjuntamente as exigências explícitas (as instruções oficiais, as modalidades escolares de organização e de avaliação, as demandas de sua hierarquia, o projeto que o professor formula a si mesmo) e as pressões implícitas como ambiente sociocultural, as condições materiais (efetivos, arquitetura, orçamento da escola e alunos) ou ainda a atmosfera do estabelecimento (colegas, direção, pais de alunos etc.). Cada professor é, portanto, conduzido a negociar de maneira parcialmente dita, parcialmente sabida; e, sua maneira de fazer, a uma margem de jogo que autoriza uma diversidade regulada e limitada de práticas possíveis (CHARTIER 2000, P. 01).

As professoras conviviam ao mesmo tempo com as exigências escolares e com a sua individualidade e assim foram sobrevivendo a cada momento enfrentando as várias situações encontradas no interior da escola de acordo com o que era possível fazer. As professoras tomavam a lição, pediam aos alunos para copiarem textos e fazerem exercícios. Tudo acontecia com o objetivo de escrever “correto”, sem erros de ortografia, principalmente as palavras mais difíceis como elas dizem. Sobre o ditado, este era passado para os alunos para fixar as letras, para memorizar as palavras e era reservado aos alunos mais adiantados. Enfim, os alunos deveriam decorar para lembrar e repetir sempre. Assim, o **exercício** da escrita para as professoras eram escrever por meio da cópia e ditado e para isso os alunos deveriam memorizar as palavras em uma ordem seqüencial: primeiro encobrir, escrever ou copiar as letras, depois escrever sílabas, palavras e frases. Após essa resolução faziam cópias de textos maiores, ditados e exercícios. A **importância** dessa gradação para as professoras era escrever uma caligrafia bonita, legível e correta.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho tendo como questão de pesquisa buscar as principais características do ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso no período de 1927 a 1952. Foi possível perceber, que com o advento da República, mesmo com problemas ligados às instituições escolares a instrução primária se intensificou com o objetivo de reformar a sociedade e “esclarecer as massas”. No Brasil as idéias educacionais modificaram-se ao longo do tempo, de forma contígua a cada momento histórico. Após a independência e em todo o século XIX, as propostas, visando à instituição de um sentimento nacional, revelam-se a partir do período regencial, e principalmente após 1870, fase de crise do regime monárquico, que iria se manifestar mais fortemente no Brasil republicano. A partir desse período e, mais precisamente na primeira metade do século XX, as propostas educacionais se despontaram. Elas se deram mais especificamente no Estado de São Paulo, expandindo para outros estados brasileiros, inclusive para o Estado de Mato Grosso.

Ao analisar o ensino da escrita em Mato Grosso, percebe-se que houve muitas propostas oficiais que tentavam implantar um modelo escolar mato-grossense, entre eles o Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927 que prescrevia o Método Intuitivo atribuído a Pestalozzi. Esse método objetivava reformar a educação em moldes modernos que acompanhavam a sociedade que se queria moderna como o modelo europeu. Um dos objetivos da implantação desse método era substituir o

ensino considerado pelos republicanos como verbalístico “antigo”, que levava em conta somente a memória do aluno.

As fontes documentais e os depoimentos das professoras indicaram que a caligrafia tipo vertical considerada pelos seus defensores como *rápida, clara e legível* e a caligrafia inclinada considerada como *elegante, graciosa e pessoal*, foram *tematizadas* em Mato-Grosso, bem como o método de escrita *muscular*. Esses debates iam ao encontro de um discurso que almejava uma sociedade moderna, homogênea, científica e capitalista. Nesse sentido, formas de escrever e de formar a sociedade tinham um lugar em comum.

A análise das provas de alunos evidenciou que o ensino inicial da língua escrita acontecia ao encobrir as letras quando o aluno não conseguia grafá-las, ou começava grafando quando era um aluno que já tinha tal habilidade. A partir daí o ensino se dava por uma seqüência: copiavam-se as letras, as sílabas, palavras, frases ou sentenças e cópias e, aos alunos nas séries mais avançadas utilizavam cópias, ditados e exercícios. A cópia era utilizada para memorizar letras, sílabas, palavras, frases e textos e o ditado era utilizado como forma de fixar as palavras corretas, sendo este o último estágio da escrita. Os alunos das primeiras séries escreviam mais a lápis porque estavam iniciando o processo de escrita e, por esse motivo “erravam” mais. Escrever a caneta era “privilégio” dos alunos mais “adiantados”, da segunda ou terceira série em diante. Quanto aos cadernos analisados havia também a exigência de se escrever uma escrita “boa”, caprichada, com muita atenção, juntas umas das outras quando escritas na mesma palavra, sem rasuras, “bonita”, “legível” e higiênica.

Quanto aos depoimentos das professoras notou-se que as atividades para o ensino da língua escrita tinham como objetivos escrever de forma “correta”, sem erros de ortografia, principalmente as palavras mais “difíceis”. Sobre o ditado, este era passado aos alunos para fixar as letras, para memorizar as palavras e era reservado aos alunos mais adiantados. Enfim, aos alunos cabia a tarefa de copiar para lembrar e repetir sempre por meio das cópias e dos ditados.

De maneira geral, considera-se que o exercício da escrita caracterizado nas provas, nos cadernos de alunos e nos depoimentos das professoras na escola primária de Mato-Grosso acontecia por meio da memorização, ao copiar em uma seqüência desde as letras até chegar ao ditado para certificar se o aluno realmente sabia escrever.

Percebe-se então que o valor creditado a escrita eram as técnicas caligráficas, o tipo de letra, ou seja, o desenho “correto” das letras e a letra “bonita”. Todas as professoras entrevistadas, de certa forma, utilizaram livros e cartilhas para ensinar à escrita, porém, todas o faziam iniciando mediante as letras do alfabeto.

Essa pesquisa nos indicou também que a maioria dos docentes eram mulheres. Aliás, não foi encontrado nenhum professor primário para falar sobre o assunto. No que diz respeito a questão estrutural da escola e material designado para o ensino da língua escrita, todas as falas das professoras entrevistadas e os documentos encontrados apontam para problemas de ordem financeira, como falta de material, insuficiência de prédios destinados aos estabelecimentos escolares e falta de professores. Nesse período Mato Grosso passou por instabilidade política e econômica; esse fator não deixou imunes as questões de ordem educacional.

Na incompletude deste trabalho, diante de um tema que ainda merece estudo desta natureza, apresento estes resultados, indicando ainda a possibilidade para mais pesquisa sobre esse tema tão polêmico que é o ensino da língua escrita. Espero que este trabalho contribua para a compreensão de partes da trajetória do ensino da escrita em Mato Grosso, principalmente aos professores alfabetizadores.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: Contribuição para o estudo de um discurso institucional no início do século XX.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) UNESP. São Paulo.

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova.** Trad. J.B. Damasco Penna e Antonio d'Ávila. 1963

ANTONACCI, Maria Antonieta Martines. **Institucionalizar Ciência e Tecnologia – em Torno da Fundação do IDORT (São Paulo, 1918/1931).** In: *Revista Brasileira de História* – São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 7, n. 14, mar/ago, 1987.

BARROS, José D'Assunção. **A história Cultural Francesa- Caminhos de investigação.** In: *Revista de História e Estudos Culturais.* Outubro/novembro/dezembro de 2005.Vol.2 ano II nº 04.

MATO GROSSO. **Ata do concurso da Escola Isolada Mista da “Casa da Criança”** – 1948.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** – São Paulo : Scipione, 1998 – (Pensamento e Ação no Magistério).

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

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

\_\_\_\_\_, Cancionila Janzkovski e AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas em alfabetização. Um estudo a partir da circulação de cartilhas em Mato Grosso – 1910 a 2000.** (Relatório de pesquisa). Rondonópolis – MT. 2005 – UFMT – FAPEMAT.

CHARTIER, Ane-Marie. **Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os.** Conferência apresentada na Sessão Especial “Cultura Escrita e Letramentos” na 29ª ANPED – GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Caxambu, 2006.

\_\_\_\_\_, Anne Marie. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária.** *Revista Brasileira de História da Educação.* Campinas: Autores Associados, nº 1, jan/jun, 2002, p.9-26.

\_\_\_\_\_, Anne Marie. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária.** *Revista Brasileira de História da Educação.* Campinas. Ano I, v.I, p.115-143.

\_\_\_\_\_, Anne Marie. **Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação.** Educação e Pesquisa. Vol.26 n° 02 São Paulo-2000.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura e Escrita: Entre distinção e apropriação.** Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio, Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB), 2003.

CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Recomendações 1934-1963.** Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – BRASIL – 1965.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **A escola contra a família.** In: 500 anos de Educação no Brasil LOPES, Eliane Maria Teixeira & FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). Belo Horizonte : Autêntica, 2000. 2ª edição.

Constituição de 1937. Fundação Projeto Rondon- Ministério do Interior

Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Ano LXI – Cuiabá, quarta-feira, 23 de novembro de 1951.

Diretrizes do Estado Novo – Departamento de Imprensa e Propaganda – 1942.

ESTEVES, Isabel de Lourdes. **As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola pública primária paulista (1909 – 1947)** Dissertação de mestrado – USP – 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa.** In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice C. (orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Modos de ler forma de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil.** Organizador; Ana Maria de Oliveira Galvão.. [et.al.]. –2.ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_, Luciano Mendes de. VIDAL, Diana Gonçalves & PERES, Eliane T. **Perspectiva histórica do ensino da escrita.** In: Cadernos da TV escola. Português. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. 2v.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa.** Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERRARO, Alceu Ravello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?**In: Educação e Sociedade – Revista de Ciência da Educação. Vol.1, n.1(1978) – São Paulo: Cortez; Campinas. CEDES.

FILHO, João Dornas. **Silva Jardim.** Companhia editora nacional. 1936. Companhia Editora Nacional. São Paulo.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. 4 vols. Paris, Gallimard.1994,p.300(vol.III, 1976-1979).In: CHARTIER, Anne Marie. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária**. Revista Brasileira de História da Educação.Campinas.Ano I, v.I, p.115-143.

\_\_\_\_\_, **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes.1987.

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

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história vozes, palavras e textos**. Antonio Viñao Frago, trad. Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypólito e Helena Beatriz M. de Souza (Introd. e Cap. 2).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **“A palmatória era sua vara de condão”: práticas escolares cotidianas (1890- 1920)**. In: Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil/Luciano Mendes Faria, organizador; Ana Maria de Oliveira Galvão..[et.al.]. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GHIRALDELI, PAULO Jr. et.al. **Filosofia Sociedade e educação**. Marília-SP.

HÉBRARD, Jean. **Por uma bibliografia Material das Escritas ordinárias – o espaço gráfico do caderno escolar (França- séculos XIX e XX)**. Revista Brasileira de História da Educação. Janeiro/junho.nº 01, 2001.

HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Org. Micael M. Herschmann & Carlos Alberto Messeder Pereira. – Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

JULIA, Dominique. **A cultura Escolar como objeto histórico – Revista Brasileira de História da Educação**, Editora Autores Associados, pgs. 9 a 38, jan./jun. nº 1, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_, **A História Nova**. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEITE, Myrthes Martins. Myrthes Martins Leite. **Depoimento dia 26/09/2006**. Entrevistadora: Adelize Alves da Conceição – Cáceres/MT.

**Linguagem na escola elementar**. Coleção guias de ensino e livros de texto. Vol. 1 – 3ª edição. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro. 1955.

LOURO, Guacira Lopes. **Produzindo sujeitos masculinos e cristãos**.In: Crítica pós-estruturalista e educação/Alfredo Veiga Neto (org.)...[et al.] – Porto Alegre : Sulina, 1995.

FIGUEIREDO, Luis de. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Prefeito Municipal em cumprimento a portaria nº 38 de 05 de maio p.passado pelo fiscal desta repartição Luis Figueiredo. MARCILIO, HUMBERTO. **História do ensino em Mato Grosso**. Secretaria de educação, cultura e saúde. 1963/ MT.

MARCILIO, Humberto. **História do Ensino em Mato Grosso**. Publicação da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde – 1963.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** – 6ª edição. São Paulo : Cortez, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: Ed. UNESP: CONPED, 2000.

MATO GROSSO, **Lei Orgânica do ensino primário** - Lei. Nº 452, de 24 de novembro de 1951.

\_\_\_\_\_, **Portaria nº. 04** – Cuiabá, 06 de agosto de 1929. Diretoria do Grupo Escolar Senador Azeredo.

\_\_\_\_\_, **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso - 1927**.

\_\_\_\_\_, **Relatório** apresentado ao Presidente do Estado pelo diretor da Instrução Pública Francisco Alexandre Ferreira Mendes – 1944.

\_\_\_\_\_, **Relatório** dos trabalhos realizados de 01 de julho a 03 de outubro de 1945. Inspeção Escolar do 1º Distrito

\_\_\_\_\_, **Relatório** apresentado ao Sr. Dr. Prefeito municipal em cumprimento a portaria nº. 38 de 05 de maio p. passado pelo fiscal geral desta repartição Luis de Figueiredo – 1941.

MONARCHA, Carlos. Breve Resenha de Idéias Sobre “**O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**”. In: Filosofia, sociedade e educação – 1998. Ano II, nº. 2.

MUNIZ, Julio Viégas. **Relatório do Diretor do grupo escolar “Esperidião Marques” de São Luiz de Cáceres apresentado ao professor diretor Geral da Instrução Pública do estado em 1931**.

Problemas e realizações do Estado Novo. Departamento Nacional de Propaganda e difusão cultural. Fevereiro - 1938 – abril.

**Revista de Educação** – Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Março- junho; setembro – dezembro. 1939 -Vol. XXIII – Nºs 23 a 26.

ROSE, Nikolas. **Governando a alma: a formação do eu privado**. In: **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**/Tomaz Tadeu da Silva (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SAFFRAY Dr. **Lições de Cousas**. Traduzidas pelo professor B. Alves Carneiro. Livraria Garnier. RJ – 1919.

SALGADO, José Benedito. **A Caligrafia na Escola Primária**. In: **Revista de Educação** – Secretaria da Educação e Saúde Pública – Departamento de Educação. Março/junho-setembro/dezembro. 1940. nº.s 29 a 32. SP- Brasil.

SANTOS, Maria do Carmo de Assunção. Maria do Carmo de Assunção Santos. **Depoimento** dia 28/09/2006. Entrevistadora: Adelize Alves da Coneceição – Cáceres/MT.

SAVIANI, Dermeval. **A política educacional no Brasil**. In: **História e Memória da educação no Brasil**, vol.III: século XX/ Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos(orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon.**Tempos de Capanema**/Simon Schwartzman, Helena Maria Bousquet Bomeny, Vanda Maria Ribeiro Costa – São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getulio Vargas, 2000.

SILVA, Mariza Vieira da. Alfabetização, escrita e colonização. In: Orlandi, Eni P.**Histórias das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes;Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O projeto educacional moderno: identidade terminal?** In: Alfredo Veiga Neto. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SIMIÃO, Regina Aparecida Versova. Nicanor Palhares Sá- Elizabeth Madureira Siqueira(Orgs.) **O processo de Profissionalização Docente em Mato Grosso (1930-1960). Educação e Memória**. Vol.4

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. História de Mato Grosso: **Da ancestralidade aos dias atuais**. Entrelinhas, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/março/abril. 2004 n° 25.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. 6. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Laura de Mello. Aspecto da historiografia da cultura sobre o Brasil Colonial. In: Historiografia brasileira em perspectiva. Marcos Cezar Freitas (org) São Paulo: Contexto (1998).

SOUZA, Maria Cecilia Cortez Chistiano de. **Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX**. In: SOUZA, Cynthia Pereira de. (org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo. Escrituras Editora, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880)**. In: Revista Brasileira de História da Educação. 1º número-2001.

Termo de acordo firmado entre o Ministério da Educação e Saúde e o Estado de Mato Grosso em 1947.

THOMPSON Paul. **A voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

VALDEMARIM, Vera Teresa. **O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado.** In: **O legado educacional do século XIX**/Dermeval Saviani [et al.]. 2.ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_, Vera Teresa. **Objeto, imagem e palavra: o ensino da leitura no método de ensino intuitivo.** In: I Congresso da história do livro e da leitura no Brasil. Campinas – SP: UNICAMP, CD ROM, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização.** In: **Revista Brasileira de Educação** – 2002, Pg. 92,Set/Out/Nov/Dez nº 21.

VIDAL, Diana Gonçalves & Gvirtz Silvana. **O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar, Brasil e Argentina, 1880-1940.** In: **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago 1998. nº 08.

\_\_\_\_\_. **Escola nova e processo educativo.** In: **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte : Autêntica, 2000. 2ª edição.

\_\_\_\_\_. **Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30 .**In: **Revista da Faculdade de Educação.** Vol. 24, nº 1. São Paulo. Jan./Junh.1998.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo.; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha, KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

WERLE, Flávia. **Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação.** In: **História e Memória da educação no Brasil**, vol.III: século XX/ Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos(orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

**ANEXO**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **1 - Dados pessoais**

- a) Nome completo:
- b) Data de nascimento:
- c) Cidade em que nasceu:                      Estado:

### **2- Formação educacional**

- 1) Em que ano e local você foi alfabetizada?
- 2) Onde, quando e em qual escola você estudou o primário? o secundário Normal? e o secundário Magistério?
- 3) Estudou o 3º grau? em qual instituição, período e cidade?
- 4) Fez especialização? em qual instituição, período e cidade?
- 5) Como foi seu processo de alfabetização? quantos anos você tinha?
- 6) Era difícil estudar naquela época? por quê?
- 7) Você gostava da escola em que estudava?
- 8) Como a sua professora ministrava as aulas de leitura e escrita? lembra de alguma aula especial? qual? Lembra da cartilha utilizada em sua alfabetização?
- 9) Que material foi utilizado para você aprender a ler e escrever? lembra das lições? dos exercícios? quais?

### **3- Formação profissional**

- 1) Porque você escolheu ser professora?
- 2) Qual o nome da(s) escola(s) em que você lecionou? em que período?
- 3) Você era concursado(a)? como era feita a nomeação dos professores?
- 4) As escolas eram classificadas em feminina, masculina ou mista?
- 5) Havia fiscalização do Estado sobre o ensino nas escolas? como era realizado?
- 6) Por quanto tempo você ensinou leitura e escrita?
- 7) Qual era o método que você utilizava para ensinar a ler e escrever?
- 8) Descreva como você introduzia um conteúdo novo, uma lição nova.
- 9) Todos os professores usavam o mesmo método para ensinar?

- 10) Como eram escolhidos os conteúdos ensinados? quem os escolhiam? havia alguma proposta oficial de alfabetização? qual?
- 11) Havia algum manual para os professores? quais?
- 12) Havia orientação para os professores dar aula? quem orientava?
- 13) Fazia planejamento de suas aulas? tinha orientação para isso? quem orientava? no seu ponto de vista essa orientação era importante?
- 14) Havia supervisão nas escolas? Com que objetivo?
- 15) Havia inspeção escolar? quem fazia as inspeções? para quê?
- 16) Como era feita a correção da escrita das crianças? e a avaliação?
- 17) Os alunos faziam cópias? exercícios de caligrafia? exercícios de gramática? ditados? utilizava-se caderno especial para essas atividades? qual era o objetivo?
- 18) Usava alguma cartilha? qual? escreviam nelas ou eram utilizadas apenas para ensinar a ler? você lembra de algum texto ou exercício da cartilha?
- 19) Na sua opinião, a cartilha era útil para ensinar as crianças a ler e escrever?
- 20) Você lembra se as crianças gostavam de usar as cartilhas? elas tinham dificuldades em aprender a ler e a escrever ou todos aprendiam? Em média, quantos eram reprovados?
- 21) Qual era a relação dos pais dos alunos com a escola, com os professores e o material usado para ensinar?
- 22) Faltavam materiais de escrita para os alunos? como resolvia essa questão?
- 23) Como eram denominados os graus de estudo?
- 24) Quanto tempo era necessário para estudar o primário?
- 25) Com quantos anos as crianças ingressavam na escola?
- 26) Que material era usado para escrever? régua? lápis? pena? anilina? tinta? caneta? caderno? lousa? como era esse processo?
- 27) Escrevia-se mais a caneta ou a lápis?
- 28) A escrita era ensinada primeiro que a leitura? ou a leitura era ensinada primeiro que a escrita? ou simultaneamente?
- 29) Como se iniciava a escrever? encobrimo as letras? copiando? fazendo ditados? ou escrevendo espontaneamente?
- 30) Que tipo de texto se escrevia? era retirado de livros, cartilhas? quais?
- 31) Como era o caderno que se utilizava para escrever? como era o nome do caderno?
- 32) Quem mais usava caneta para escrever, os professores ou os alunos? por quê?
- 33) As escolas distribuía prêmios? para quem? por quê?

34) Possui algum material de ensino daquela época?

35) O que mais marcou na sua vida de professor(a)?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)