

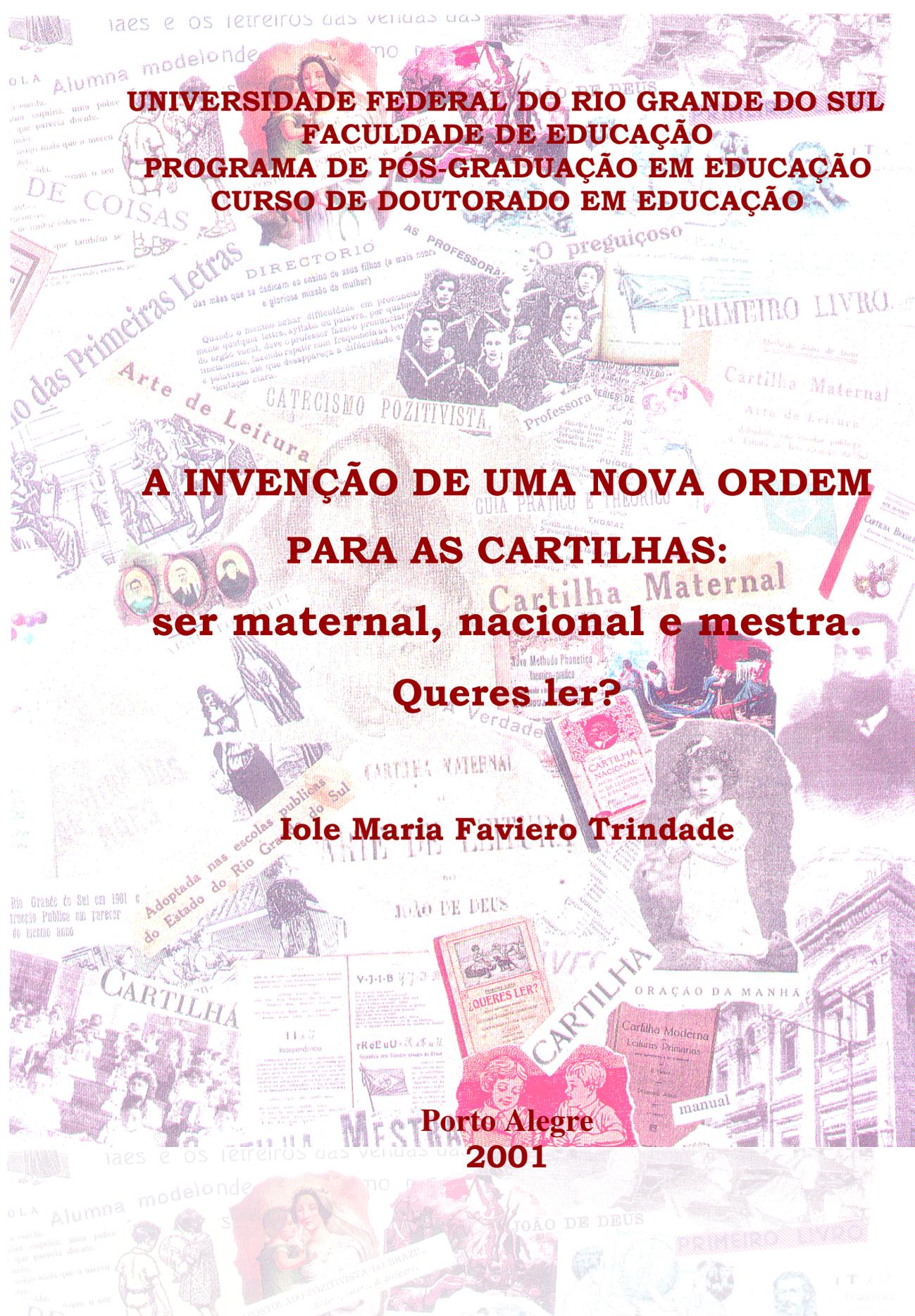
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A INVENÇÃO DE UMA NOVA ORDEM  
PARA AS CARTILHAS:  
ser maternal, nacional e mestra.**

**Queres ler?**

**Iole Maria Faviero Trindade**

**Porto Alegre  
2001**



Iole Maria Faviero Trindade

**A INVENÇÃO DE UMA NOVA ORDEM  
PARA AS CARTILHAS:  
ser maternal, nacional e mestra.  
Queres ler?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:**

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira

Porto Alegre  
2001

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

T833i Trindade, Iole Maria Faviero  
A invenção de uma nova ordem para as cartilhas : ser maternal,  
nacional e mestra : queres ler? / Iole Maria Faviero Trindade. -  
Porto Alegre : UFRGS, 2001.  
p.  
  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Porto Alegre, BR-RS, 2001.

1. Cartilha - Análise do discurso - Representação. 2. Cartilha -  
Rio Grande do Sul - História. 3. Estudos culturais. I. Título.

CDU: 372.416.2(816.5)

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

Iole Maria Faviero Trindade

**A INVENÇÃO DE UMA NOVA ORDEM PARA AS CARTILHAS:**

**ser maternal, ser nacional e ser mestra.**

**Queres ler?**

Aprovada em 18 dez. 2001.

---

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira

Orientadora

---

Prof. Dra. Maria Lúcia Wortmann

---

Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos

---

Prof. Dra. Dagmar Estermann Meyer

---

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões

---

Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal

**P**ara Paulo, Jonas e Gabriel,  
esposo e filhos queridos.

# **A** GRADECIMENTOS

À minha orientadora e amiga, Rosa Maria Hessel Silveira, pelo estímulo, confiança e acompanhamento incansável na produção desta Tese, sua discussão e “ampliação” em outras atividades de pesquisa, extensão e docência.

Ao Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães, orientador dos estudos complementares do Curso de Doutorado, realizados junto a Universidade do Minho, em Braga/Portugal, pela orientação cuidadosa e auxílio nos contatos junto aos acervos portugueses e análise do extenso material coletado.

Às Profas. Dras. Dagmar Estermann Meyer, Diana Gonçalves Vidal, Luciene Juliano Simões, Maria Helena Câmara Bastos, Maria Lúcia Wortmann e Norma Marzola, pelo exame cuidadoso da Proposta e/ou da Tese, na qualidade de membros das bancas examinadoras de uma e/ou de outra.

Às acadêmicas Giovanna Westphalen, Dina Fernanda Lanzarini, Lívia Preuss e Silmara Coelho, pela colaboração na coleta e organização dos dados empíricos desta pesquisa, como bolsistas do CNPq e da PROPESQ.

Às acadêmicas Helena Rocha César e Suzana Schneider, que colaboraram na organização do acervo das cartilhas, como bolsistas da PROREXT.

Às turmas das disciplinas EDU 02270 e EDU 02281, que participaram de coleta de dados paralela, mas importante a esta Tese, através de suas lembranças de alfabetizando/as (a Tese teve seu início nas análises das “cartilhas antigas” na EDU 02281).

À UFRGS, pela liberação das atividades docentes para o término da Tese. À PROPESQ, pelo auxílio recebido nas diversas etapas desta pesquisa. À PROREXT, pelo auxílio para a organização do acervo do projeto “Memória da Cartilha”. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e ao CNPq pela aprovação de projeto e concessão de bolsa para estudos complementares ao Curso de Doutorado em Portugal.

Às/aos colegas do Departamento de Ensino e Currículo da FACED, especialmente ao grupo de língua materna, que tudo fez para que eu tivesse maior disponibilidade de tempo para a atividade de campo, nomeadamente Maria Isabel Dalla Zen, a Bela, Ivany Ávila, Regina Mutti, Norma Marzola e, especialmente, Cristina Valle, que me substituiu nas atividades docentes. À Heloisa Possamai, nossa Helô do DEC, por me manter informada da vida acadêmica durante o período de afastamento das atividades docentes.

Às/aos colegas da FACED que, em diferentes momentos e de diferentes formas deram contribuições valiosas, alcançando um texto, lendo a proposta de tese, conseguindo cópias daquelas teses “inacessíveis”, me substituindo em apresentação de trabalhos, organizando uma leitura dirigida ou um seminário, como Maria Luiza Xavier, Dagmar Meyer, Maria Stephanou, Maria Helena Bastos, Leonardo Porto e Miriam Rosa.

Às funcionárias da Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS, que muito me auxiliaram na busca de livros, revistas e teses. Agradeço à Maria Catarina de Moraes por ter me informado da existência das cartilhas no arquivo histórico da FACED. Agradeço também à Maria Amália Penna de Moraes Ferlini, que participa do projeto que coordeno, “Memória da Cartilha”, apoiado pela PROREXT.

Às/aos colegas Teresinha, Jorge, Raquel, Lúcia, Cecília, Leila, Letícia, Rossano, Bethe, Lia, Gládis, Suyan e Ninha, pelas nossas calorosas reuniões de orientação.

Ao/à colega-professor/a Alfredo Veiga-Neto e Marisa Vorraber Costa, bem como aos/às demais colegas da nossa linha e núcleo de pesquisa, a dos Estudos Culturais em Educação e Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade/NECCSO, pelo muito que aprendi nos nossos seminários e disciplinas, reuniões e defesas de dissertações e teses.

Às acadêmicas Janaína Souza Neuls, Márcia Castiglio da Silveira e Ana Teresa Gotardo, bolsistas do NECCSO, sempre atenciosas e prestativas, que muito me auxiliaram com seus conhecimentos de informática.

Ao nosso grupo dos projetos de pesquisa integrada “Textos, Discursos e Representações em Educação” e “Textos, Discursos e Identidades em Educação”, aos quais esta pesquisa esteve associada, originando sua continuidade em um outro projeto, intitulado “Identidades Alfabetizadas”.

Ao Prof. Lothar Hessel, pelas informações valiosas sobre autores didáticos e sobre suas reminiscências. Ao Sr. Júlio Petersen, que permitiu-me o acesso a seu acervo pessoal, dispondo-se a conversar sobre a História do Rio Grande do Sul, realizando, inclusive, a leitura de parte da Proposta de Tese. À Prof<sup>a</sup> Glacira Amaral Barros, pela informações sobre cartilhas e organização do acervo do “Museu da Cartilha”, do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Aos acervos consultados, no Brasil e no nosso Estado, especialmente, o “Museu da Cartilha”, do Instituto de Educação General Flores da Cunha, Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa/RS, Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, Instituto Metodista, Biblioteca do Colégio Farroupilha, Capela Positivista de Porto Alegre, Biblioteca da Secretaria de Administração e serviço de reprografia, bem como aqueles que, solicitamente, providenciaram cópias de cartilhas, como a Biblioteca Pública de Rio Grande, em Rio Grande, o Projeto Memória da Leitura, em Campinas e a Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro.

Ao Instituto de Psicologia da Universidade do Minho, em Braga, pelas condições propiciadas para o desenvolvimento do trabalho de campo, com acesso a suas instalações, equipamentos e serviços, inclusive nos finais de semana. Agradeço, principalmente, à Fernanda e ao Emílio, pela atenção dispensada.

Aos acervos portugueses consultados no período dos estudos complementares do Curso de Doutorado, tais como a Biblioteca do Instituto da Criança, Biblioteca de Ciências da Educação e Biblioteca Geral da Universidade do Minho; Biblioteca Pública de Braga; Biblioteca Pública do Porto; Museu Escolar Marrazes, de Leiria; Museu João de Deus, Escola Superior de Educação e Jardim-Escola João de Deus/ Estrela, em Lisboa, e Jardins-Escola de Coimbra.

Ao Jaime, à Helena, à Violent, à Leonor, à Lisete, à Margarida Felgueiras, à Isabel Ruivo, à D. Amélia da Cunha Ramos, à Carolina Guimarães, por terem me recebido de forma tão atenciosa, nos acervos, jardins-escola e na Escola Superior de Ensino João de Deus, em Portugal.

À D. Rosa, em Braga, à Ana Teresa, à Suzana e às três Marias – Nazaré, da Glória e do Carmo –, em Lisboa, por me receberem em suas casas no período dedicado à complementação de estudos em Portugal.

À turma do Seminário “História da Alfabetização e da Educação Não-Escolar”, coordenado pelo Prof. Dr. Justino Pereira Magalhães, que me acolheu nas aulas e propiciou as visitas aos Jardins-escola João de Deus de Coimbra. Muito aprendi com vocês.

À minha família. Sei que devo ter falhado como esposa, mãe, filha, irmã, nora, dinda, tia... nestes cinco anos do Curso de Doutorado e, especialmente, no último ano, de dedicação quase que “exclusiva” à produção da Tese. Agradeço as ajudas muito prestimosas da Marisa, da mãe, da Irene, da Izar e do Marcelinho.

# **A** GRADECIMENTO ESPECIAL

A todas alfabetizadoras  
e, principalmente, a uma, minha mãe.

# CARTILHA,

S.f. Livro elementar de ensinar a ler,  
nelle se contem também o *catechismo*.

§ Dizemos, *isso não está na cartilha*:  
a má parte do comum, porque não é doutrina,  
maxima certa, ou cousa regular,  
mas novidade duvidosa, errónea.

§ *Ler por outra cartilha*; seguir diverso systema

§ *Ler ou não ler pela mesma cartilha*,  
ser ou não ser da mesma opinião.

§ *Ler pela cartilha de alguém*,  
imita-lo no pensar, nas palavras ou no proceder.

§ Padrão, maneira de ser, modo de viver, uso, costume.

§ Por ext. Qualquer compêndio elementaríssimo de ciência positiva  
(Moraes Silva apud Silva, 1996, p. 158).

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	xiv
<b>RESUMO</b> .....	xviii
<b>ABSTRACT</b> .....	xx
<b>RESUMEN</b> .....	xxii
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	25
1.1 Sobre a escolha do tema.....	25
1.2 Sobre o estado da arte das pesquisas de alfabetização e de cartilhas.....	27
1.3 Sobre as alquimias teóricas e metodológicas.....	35
1.4 Sobre o trabalho de campo e as análises.....	47
<b>2 EM BUSCA DOS COMEÇOS</b> .....	56
2.1 João de Deus e sua obra pedagógica.....	57
2.2 A <i>Cartilha maternal</i> e o método João de Deus no confronto com discursos e representações de leitura circulantes em Portugal no final do século XIX.....	59
2.3 A divulgação da <i>Cartilha Maternal</i> no Brasil e sua perenização em Portugal.....	91

<b>3 PROGREDIR, MELHORANDO</b> .....	110
3.1 Modelos de república circulantes e a constituição, consolidação e implantação do primeiro governo republicano gaúcho.....	111
3.2 Prescrições governamentais quanto à adoção do método intuitivo, do modo simultâneo e do método de leitura João de Deus.....	122
3.3 Como a “herança” imperial e a “eficiência” republicana contribuíram para o uso de novos métodos e modos de ensino.....	136
3.3.1 Das escolas de improviso às escolas monumentais.....	140
3.3.2 Uma mobília apropriada à instrução nos moldes republicanos.....	149
3.3.3 Visibilizando a adoção de métodos e modos de ensino oficiais.....	153
3.3.4 As possíveis aproximações entre o método de ensino intuitivo, o modo de ensino simultâneo e o método de leitura João de Deus.....	165
3.3.5 Quando o arsenal de material didático muda e identifica “velhos” e “novos” métodos e modos de ensino.....	173
<b>4 O CIRCUITO CULTURAL DAS CARTILHAS</b> .....	184
4.1 Prescrições governamentais para o controle dos processos de produção e circulação de livros.....	185
4.1.1 Com a palavra o Conselho de Instrução Pública.....	188
4.1.2 Com a palavra o Conselho Escolar.....	199
4.1.3 Com a palavra o Conselho de Instrução.....	223
4.1.4 Com a palavra a Comissão Permanente de Exame das Obras Pedagógicas.....	236
4.2 Visibilizando o processo de circulação de cartilhas.....	245
4.2.1 Através de mapas e livros de registro do almoxarifado da Instrução Pública.....	248
4.2.2 Através de livros de registro das aulas públicas.....	256
<b>5 A UNIDADE DE MÉTODOS E DOUTRINAS: através de contrafações, similaridades e adaptações</b> .....	269
5.1 Como garantir a unidade de métodos e doutrinas.....	270
5.2 As lições da <i>Cartilha maternal</i> apresentadas por João de Deus e por uma professora gaúcha.....	282

5.3 A <i>Cartilha maternal</i> e suas “contrafações inconvenientes”: a <i>Cartilha nacional</i> e a <i>Cartilha mestra</i> .....	310
5.4 Como são construídas as similaridades: a <i>Cartilha maternal</i> vira contrafação da <i>Cartilha maternal</i> .....	337
5.5 O deslize da unidade para a diversidade de métodos e de doutrinas e a construção de uma nova unidade com a adaptação do primeiro livro <i>Queres ler?</i> .....	349

## **6 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NAS PÁGINAS DAS CARTILHAS.....375**

6.1 O uso do português e a defesa da unidade da língua como garantia da unidade nacional.....	376
6.2 A valorização dos símbolos nacionais nas cartilhas e o uso de outros apetrechos escolares “nacionalizadores”.....	390
6.3 A exaltação dos vultos históricos nacionais.....	406
6.4 Novos olhares sobre a identidade nacional seguindo a fórmula positivista “conservar melhorando”.....	411

## **7 A ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ALFABETIZAÇÃO.....416**

7.1 A escolarização da educação.....	417
7.2 A escolarização da alfabetização.....	449
7.3 Ser “an/alfabeto” em números e percentuais.....	470

## **8 CONCLUSÕES.....486**

## **9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....492**

## **10 FONTES CONSULTADAS.....512**

## LISTA DE FIGURAS

- Fig. 1: Capa da *Cartinha de aprender a ler*, p. 63.
- Fig. 2: Alfabeto da *Cartinha de aprender a ler*, p. 64.
- Fig. 3: Continuação do alfabeto da *Cartinha de aprender a ler*, p. 65.
- Fig. 4: Esfera para soletrar da *Cartinha de aprender a ler*, p. 66.
- Fig. 5: “ Silabas pelo ajuntamento de duas letras” da *Cartinha de aprender a ler*, p. 67
- Fig. 6: Oração “Pai Nosso” da *Cartinha de aprender a ler*, p.68.
- Fig. 7: Ilustração que antecede a folha de rosto do *Método Castilho...*, p. 77.
- Fig. 8: Capa da segunda edição do *Método Castilho...*, p. 78.
- Fig. 9: Capa dos *Quadros alphabeticos e illuminados...*, p. 79.
- Fig. 10: Quadro da letra “a” dos *Quadros alphabeticos e illuminados...*, p. 80.
- Fig. 11: Capa da primeira edição da *Cartilha maternal*, p. 94.
- Fig. 12: Capa da segunda edição da *Cartilha maternal*, p. 95.
- Fig. 13: Capa da décima segunda edição da *Cartilha maternal*, p.96.
- Fig. 14: Foto-litografia de quadro a óleo *João de Deus ensinando a gente do povo*, p. 99.
- Fig. 15: Pintura em azulejo representando figura emblemática da “Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escola João de Deus”, p. 102.
- Fig. 16: Capa da *Cartilha maternal* (1912a) , p. 103
- Fig. 17: Contracapa da *Cartilha maternal* (1912a), p.104
- Fig. 18: Capa da *Cartilha maternal* em ponto grande [199-], p.105.
- Fig. 19: Capa da *Cartilha maternal* (1977), p. 106.
- Fig. 20: Capa da *Cartilha maternal*, de João de Deus (1995), p. 107.
- Fig. 21: Capa da *Cartilha maternal* (1996), p. 108.
- Fig. 22: Capa da *Cartilha maternal* (2000), p. 109.
- Fig. 23: *Catecismo do Povo*. Anúncio no jornal *A Federação* (1892), p. 125.
- Fig. 24: Folha de rosto do *Catecismo da positivista*, p. 125.
- Fig. 25: Foto da “Escola Complementar – Capital”, p. 146.
- Fig. 26: Foto da “Escola Complementar (Curso elementar anexo) – Capital”, p. 147.
- Fig. 27: Foto do “Collegio elementar ‘Voluntarios da Patria’. Capital”, p. 147.
- Fig. 28: Foto do “Collegio elementar ‘Souza Lobo’ – Capital – (Zona sub-urbana)” p. 148.
- Fig. 29: Foto: “Capital – Aula isolada – Typo de construcção”, p. 148.
- Fig. 30: Foto da “Escola Complementar – Capital – Curso elementar”, p. 152.

- Fig. 31: Foto do “Collegio elementar de Cachoeira – Grupo de alumnos em aula de musica”, p. 153.
- Fig. 32: Foto do “Collegio elementar em Santa Maria – Companhia ‘General Osorio’ e seu instructor”, p. 159.
- Fig. 33: Foto do “Collegio elementar ‘14 de Julho’, de Montenegro – Grupo de alumnas em exercicio de gymnastica”, p. 159.
- Fig. 34: Foto do “Grupo de Estrella – Setembro de 1920”, p. 160.
- Fig. 35: Foto do “Collegio elementar de Bagé – Escoteiros em exercicio de gymnastica”, p. 160.
- Fig. 36: Capa de *Primeiras lições de coisas*, p. 168.
- Fig. 37: Folha de rosto da *Cartilha maternal ou arte da leitura* (1878), p. 171.
- Fig. 38: *Guia práctico e theorico da cartilha maternal*, p. 179.
- Fig. 39: Ilustração dos quadros parietais: com as 1ª e 2ª lições, p.180.
- Fig. 40: Capa da oitava edição do *Guia práctico da cartilha maternal*, p.181.
- Fig. 41: Capa do *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira*, p. 191.
- Fig. 42: Parecer sobre adoção da *Cartilha nacional*, p. 193.
- Fig. 43: Capa da *Cartilha nacional*, p. 194.
- Fig. 44: Capa da décima terceira edição da *Cartilha mestra*, p. 197.
- Fig. 45: Capa da trigésima sexta edição do *Primeiro livro de leitura...*, p. 201.
- Fig. 46: Capa do *Novo methodo phonetico theorico-pratico...*, p.205.
- Fig. 47: Capa da vigésima edição do *Segundo livro de leitura ...*, p. 209.
- Fig. 48: Folha de rosto da vigésima edição do *Segundo livro de leitura...*,p. 210.
- Fig. 49 : Nota do autor do *Segundo livro de leitura...*, p. 211.
- Fig. 50: Contracapa da vigésima edição do *Segundo livro de leitura...*, p.212.
- Fig. 51: Capa da trigésima nona edição do *Segundo livro de leitura ...*, p.213.
- Fig. 52: Folha de rosto da trigésima nona edição do *Segundo livro de leitura...*, p. 214.
- Fig. 53: Capa da *Cartilha Maternal ou arte da leitura: método João de Deus*, p. 215.
- Fig. 54: Folha de rosto *Cartilha maternal...*, p. 216.
- Fig. 55: Capa da nonagésima sexta edição da *Cartilha maternal...*, p. 217.
- Fig. 56: Folha de rosto da *Cartilha maternal...*, p. 217.
- Fig. 57: Verso da folha de rosto *Cartilha maternal...*, p. 219.
- Fig. 58: Verso da folha de rosto da *Cartilha maternal...*, p. 219.
- Fig. 59: Capa do *Manuscripto Samorim: leitura e escrita*, p. 227.
- Fig. 60: Capa da trigésima sétima edição da *Cartilha das mães*, p. 234.
- Fig. 61: Capa da trigésima quarta edição da *Cartilha analytica*, p. 235.
- Fig. 62: Capa da primeira edição da *Cartilha Samorim*, p. 240.
- Fig. 63: Capa do *Ensino de leitura: primeiro livro*, p. 241.
- Fig. 64: Capa do primeiro livro *Queres ler?*, p. 246.
- Fig. 65: Anúncio do fornecedor Rodolpho José Machado, p. 249.
- Fig. 66: Página do livro de registros do ano de 1891 do Almojarifado da Instrução Pública , p. 252.
- Fig. 67: Parte do *Mapa demonstrativo dos objectos recebidos pelo almojarifado da Instrucção Publica e distribuidos ás escolas publicas:exercício de 1898*, p. 253.
- Fig. 68: Parte do *Mapa demonstrativo dos objectos ...:exercício de 1902*, p. 254.
- Fig. 69: Parte do *Mapa demonstrativo dos objectos...:exercício de 1903*,p. 255.
- Fig. 70: Parte do *Mapa de fornecimento ás escolas publicas em 1907 e 1908*, p. 257.
- Fig. 71: *Relação de livros e mais objectos recebidos pela 4ª aula mixta de 2ª entrância desta Capital*, p. 265.

- Fig. 72: Segunda via de nota da Selbach Editora e Livraria entregue à 37ª aula no município de Porto Alegre, p. 266.
- Fig. 73: Segunda via de nota da Selbach Editora e Livraria para 37ª aula mista..., p. 267.
- Fig. 74: Primeira via de nota de J. R. Fonseca e Cia. para 37ª aula mista..., p. 268.
- Fig. 75: Foto da “Escola Complementar – Capital – Aula Prática”, p. 287.
- Fig. 76: Primeira página do caderno da professora como registro de orientação do Método João de Deus, p. 290.
- Figs. 77-82: “As espécies de letras”, p. 291.
- Fig. 83: Programa para o ensino elementar e complementar de 1899, p. 293.
- Fig. 84: Quatro primeiras lições de escrita, p. 297.
- Fig. 85: Primeira lição (vogais) da *Cartilha maternal*, p. 300.
- Fig. 86: Continuação da primeira lição da *Cartilha maternal*, p. 301.
- Fig. 87: Outra página do caderno da professora..., p. 306.
- Fig. 88: Segunda lição (v) da *Cartilha maternal*, p. 307.
- Fig. 89: Continuação da segunda lição da *Cartilha maternal*, p. 308.
- Fig. 90: Décima quinta lição (c) da *Cartilha maternal*, p. 309.
- Fig. 91: Vigésima quinta lição (alfabetos) da *Cartilha maternal*, p. 309.
- Fig. 92: Primeira lição (vogais) da *Cartilha nacional*, p. 313.
- Fig. 93: Segunda lição (v) da *Cartilha nacional*, p. 320.
- Fig. 94: Décima quinta lição (c) da *Cartilha nacional*, p. 321.
- Fig. 95: Quadro (“valores das invogaes incertas”) da *Cartilha nacional*, p. 322.
- Fig. 96: Primeiras lições da II parte (vogais e letra v) da *Cartilha nacional*, p. 326.
- Fig. 97: Primeira lição (vogais) da *Cartilha mestra*, p. 328.
- Fig. 98: Segunda lição (v) da *Cartilha mestra*, p. 332.
- Figs. 99-101: Décima segunda e décima terceira lições (c) da *Cartilha mestra*, p. 333.
- Fig. 102: Exercícios de leitura da *Cartilha mestra*, p. 335.
- Figs. 103-104: Primeira lição (vogais) da *Cartilha maternal* editada pela Selbach, p. 343.
- Fig. 105: Segunda lição (v) da *Cartilha maternal* editada pela Selbach, p. 345.
- Figs. 106-107: Décima quinta lição (c) da *Cartilha maternal* editada pela Selbach, p. 345.
- Figs. 108-109: Vigésima quinta lição (alfabetos) da *Cartilha maternal* editada pela Selbach, p. 348.
- Fig. 110: Lições I da I parte (*ovo e uva*) do primeiro livro *Queres ler?*, p. 362.
- Fig. 111: Lição I da II parte (*sapato*) do primeiro livro *Queres ler?*, p. 363.
- Fig. 112: Lição I da III parte. (*borboleta*) do primeiro livro *Queres ler?*, p. 364.
- Fig. 113: Lição 23/I da III parte (*alfabetos*) do primeiro livro *Queres ler?*, p. 365.
- Fig. 114: Lição 23/II da III parte (*alfabetos*) do primeiro livro *Queres ler?*, p. 366.
- Fig. 115: Estampa II (*Primavera*) do primeiro livro *Queres ler?*, p. 368.
- Fig. 116: Lição 8 da parte I (*dedo*) do primeiro livro *Queres ler?*, p. 370.
- Fig. 117: “Atitude da escrita inclinada e da escrita direita”, p. 372.
- Fig. 118: Capa da nona edição da *Cartilha nacional*, p. 392.
- Fig. 119: Capa da décima sétima edição da *Cartilha maternal*, p. 393.
- Fig. 120: Capa da sétima edição da *Cartilha brasileira*, p. 394.
- Fig. 121: “Nossa bandeira”. Vigésima primeira lição do primeiro livro *Já sabemos ler*, p. 396.
- Fig. 122: “A bandeira brasileira”: Lição do primeiro livro *Queres ler?*, p. 397.
- Fig. 123: “A nossa bandeira”: Trigésima nona lição da *Cartilha do povo*, p. 398.

- Fig. 124: “Minha terra”. Quadragésima lição da *Cartilha do povo*, p. 399.
- Fig. 125: “Armas brasileiras”: Lição da *Cartilha Samorim*, p. 402.
- Fig. 126: Lição de Geografia da *Nova cartilha analítico-sintética*, p. 404.
- Fig. 127: “Descoberta do Brasil”: Última lição do *Novo methodo phonetico...*, p. 408.
- Fig. 128: “Independência” e “República dos Estados Unidos do Brasil”. Lições da *Cartilha moderna*, p. 409.
- Fig. 129: “Tiradentes” e “Florianópolis”. Lições da *Cartilha moderna*, p. 410.
- Fig. 130: Texto “O bom aluno” do *Novo methodo phonetico...*, p. 425.
- Fig. 131: Textos “O bom aluno” e “O mau aluno” do *Novo methodo phonetico...*, p. 426.
- Fig. 132: Texto “O mau aluno” do *Novo methodo phonetico...*, p. 427.
- Fig. 133: Lição da *Cartilha ensino-rápido da leitura*, p. 431.
- Fig. 134: Lição da *Cartilha ensino-rápido da leitura*, p. 432.
- Fig. 135: Lição da *Cartilha analytica*, p. 433.
- Fig. 136: Parte I do texto “Minha boneca” do primeiro livro *Queres ler?*, p. 434.
- Fig. 137: Parte II do texto “Minha boneca” do primeiro livro *Queres ler?*, p. 435.
- Fig. 138: Texto “A esmola” da : *Queres ler?*, p. 441.
- Figs. 139-140: Poema “Hymno de Amor” da *Cartilha maternal*, p. 442.
- Figs. 141-142: Continuação do poema “Hymno de Amor” da *Cartilha maternal*, p. 443.
- Fig. 143: Final do poema “Hymno de Amor” da *Cartilha maternal*, p. 444.
- Fig. 144: Texto “Deveres para com Deus” da *Cartilha Samorim*, p. 444.
- Fig. 145: Texto “Oração da manhã” do primeiro livro *Queres ler?*, p. 445.
- Fig. 146: Texto “Ensinar...fazendo” da *Cartilha das mães*, p. 448.
- Fig. 147: Texto “Carta” do primeiro livro *Queres ler?*, p. 464.
- Fig. 148: Texto sem título (Agora sou gente) da *Cartilha brasileira*, p. 465.
- Figs. 149-150: Diálogo da décima sétima lição da *Cartilha maternal*, p. 466.
- Fig. 151: Quadro representando dados referentes a instrução de adultos nos registros de casamento (Relatório, 1919), p. 477.
- Fig. 152: Quadro representando dados referentes a instrução de adultos nos registros de casamento (Relatório, 1920), p. 477.

## RESUMO

Esta Tese trata de discursos e representações presentes nas cartilhas ou primeiros livros usados na alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930. A partir do campo dos Estudos Culturais e das contribuições dos estudos pós-modernos, pós-estruturalistas e da Análise Crítica do Discurso, em sua vertente *foucaultiana*, analiso discursos e representações que aparecem nessas obras, examinando também de que forma se harmonizam/circulam por outros discursos da época ou por narrativas que hoje se fazem deles/as. Metodologicamente, privilegio a interpretação textual, incluindo, além das cartilhas, outras fontes documentais, para contextualização desse período histórico. Organizo a análise em seis capítulos.

No capítulo *Em busca dos começos*, discuto a “originalidade” da *Cartilha maternal* e do método de ensino da leitura que a orienta, de autoria do poeta luso João de Deus, considerando que tal obra é produto da interconexão de discursos e textos lusos, sob forte influência da produção metodológica francesa. Tal análise tem em vista contextualizar, em parte, a opção que o governo gaúcho fez de adoção oficial do método João de Deus. Cabe ao capítulo *Progredir, melhorando* a contextualização do projeto de Instrução Pública do Estado durante a primeira república, em seus contornos positivistas de valorização da pedagogia moderna. A construção de escolas monumentais, a substituição da mobília escolar e a aquisição de material didático, próprios ao método de ensino intuitivo, ao método de leitura João de Deus e ao modo de ensino simultâneo, dão materialidade à reforma instituída. O capítulo *O circuito cultural das cartilhas* contempla a discussão de prescrições para o exame, aprovação e adoção de cartilhas e a análise de documentos de controle de sua distribuição às escolas públicas nesse período, já que custos de importação e edição impediam a aquisição da cartilha lusa, sendo esta substituída por cartilhas gaúchas. O capítulo *A unidade de métodos e de doutrinas através de contrafações, similaridades e adaptações* visibiliza, pela análise das lições

de cartilhas adotadas - *Maternal, Nacional e Mestra* -, métodos de ensino da leitura e da escrita que orientavam a sua produção e de que maneira elas se aproximavam da obra “original” de João de Deus e de discursos que vigoravam à época. Deslocamentos nos discursos sobre leitura e escrita podem ser evidenciados no primeiro livro *Queres ler?*, que suplantaria a *Cartilha maternal*. O capítulo *A formação da identidade nacional nas páginas das cartilhas* discute a valorização da língua, vultos e símbolos, para construção da unidade nacional republicana, bem como a comemoração de datas cívicas e o uso de apetrechos escolares nacionalizadores. O capítulo *A escolarização da educação e da alfabetização* trata da reinvenção desses conceitos, transpostos também para as lições das cartilhas, evidenciando como esses textos culturais contribuíram para formar o sujeito “civilizado”, isto é, o/a bom filho/a, bom/a aluno/a, e, por conseqüência, o/a bom/a trabalhador/a, o/a bom/a cidadão e o/a bom/a brasileiro/a. Concluo, por fim, com esta pesquisa, que as cartilhas fizeram parte de uma cadeia de produção cultural, sendo sua intertextualidade marcada pelo impacto da interdiscursividade da modernidade republicana.

## ABSTRACT

This Thesis refers to discourses and representations present in Primer, which were the first books used to alphabetize in Rio Grande do Sul, between 1890 and 1930. Based on Cultural Studies' field and on contributions of postmodern studies, post-structuralism and Critical Discourse Analysis, focused on Foucault' principles, discourses and representations which appear in these works are analysed, examining how these discourses and representations harmonize and circulate by other discourses of that time or by narratives made today about them. Methodologically, textual comprehension is prioritized, including, besides the Primer, other documents in order to contextualize this historical period. This analysis is organized in six chapters.

In the chapter *Searching for the beginning*, both the *Maternal Primer* "originality" and the method that guides the teaching of reading, by João de Deus, are discussed, considering that the later is a product of interconnection with discourses and Lusitanian texts, extremely influenced by the French methodology production. This analysis aims at contextualizing the official adoption of João de Deus' method opted by the government of Rio Grande do Sul. The chapter *Developing, improving* the contextualization of the project of Rio Grande do Sul's Public Teaching during the first Republic, in its positivist configurations of valorizing the modern pedagogy. The construction of huge schools, the substitution of the school's furniture and the purchasing of didactic material, related to the intuitive teaching, João de Deus' method of reading and the simultaneous teaching method, convey the established reform. The chapter *The primers cultural circuit* deals with the discussion of prescriptions for the exams, approval and adoption of primers, and the analysis of documents that control the distribution to public schools in that time, importing and edition cost impede the purchase of the Lusitanian primer, which is substituted for "gaúchas" primer. The

chapter *The unit of methods and doctrines through counterfeiting, similarities and adaptations* shows, through the analyses of the lessons of the adopted primers – *Maternal, National and Teacher* -, methods of teaching reading and writing which guided the production and how they were similar to João de Deus’ “original” work and discourses are seen in the first book *Do you want to read it?*, which would replace the *Maternal Primer*. The chapter *The formation of the national identity on the primer’s pages* discuss the valorization of the language, forms and symbols in order to construct a national republican unit, as well as the celebration of civic dates and the usage of nationalized schools’ array. The chapter *The schooling of education and alphabetization* refers to a reinvention of the concepts, conveyed on the primer’s lessons, pointing out how these cultural texts contributed to form the “civilized” subject, it means, the good son/daughter, good student, and, consequently the good worker, citizen and the good Brazilian.

It was concluded in this research that primers were part of a cultural production chain, having its intertextualization marked by the impact of the interdiscursive republican modernity .

## RESUMEN

Esta Tesis trata de discursos y representaciones presentes en las cartillas o primeros libros usados en alfabetización en el Estado de Rio Grande do Sul entre 1890 y 1930. A partir del campo de los Estados Culturales y de las contribuciones de los estudios pos-modernos, pos-estructuralistas y de Análisis Crítico del Discurso, en su vertiente *foucaultiana*, analizo discursos y representaciones que aparecen en estas obras, examinando también de que forma se armonizan/circulan por otros discursos de la época o por narrativas que hoy se hacen de ellos/as. Metodológicamente, privilegio a la interpretación textual, incluyendo además de las cartillas otras fuentes documentales, para la contextualización de ese periodo histórico. Organizo el análisis en seis capítulos. En el Capítulo *En busca de los comienzos*, discuto la “originalidad” de la *Cartilla maternal* y del método de enseñanza de lectura que la orienta, de autoría del poeta luso João de Deus, considerando que tal obra es producto de la interconexión de discursos y textos lusos, sobre fuerte influencia de la producción metodológica francesa. Tal análisis tiene en vista contextualizar, en parte, la opción que el gobierno gaúcho hizo de la adopción oficial del método João de Deus. Cabe al capítulo *Progresar, mejorando* la contextualización del proyecto de instrucción pública del Estado durante la Primera República, en sus contornos positivistas de valorización de la pedagogía moderna. La construcción de escuelas monumentales, la substitución de los muebles escolares y la adquisición de material didáctico propio al método de enseñanza intuitivo, al método de enseñanza João de Deus y al modo de enseñanza simultáneo, dan materialidad a la reforma instituida. El capítulo *El circuito cultural de las cartillas* contempla la discusión de prescripciones para el examen, aprobación y adopción de cartillas y el análisis de documentos de control de su distribución a las escuelas públicas en ese período, ya que los costes de importación y edición impedían la adquisición de la

cartilla lusa, siendo ésta substituida por cartillas gauchas. El capítulo *La unidad de métodos y de doctrinas a través de imitaciones, similitudes y adaptaciones* visibiliza, por el análisis de las lecciones de cartillas adoptadas - *Maternal, Nacional y Maestra* -, métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura que orientaban su producción y de que manera ellas se aproximaban de la obra “original” de João de Deus y de discursos que vigoraban en la época. Mudanzas en los discursos sobre lectura y escritura pueden ser vivenciados en el primer libro *¿Quieres leer?*, que suplantaría la *Cartilla maternal*. El capítulo *La formación de la identidad nacional en las páginas de las cartillas* discute la valorización de la lengua, bultos y símbolos, para la construcción de la unidad nacional republicana, así como también la conmemoración de las fechas cívicas y el uso de materiales escolares nacionalizadores. El capítulo *La escolarización de la educación y de la alfabetización* trata de la reinención de esos conceptos, traspasados también para las lecciones de las cartillas, evidenciando como esos textos culturales contribuyeron para formar el sujeto “civilizado” o sea el buen/a hijo/a, alumno/a, ciudadano/a, brasileño/a.

Concluyo por fin, con esta pesquisa, que las cartillas formaron parte de una cadena de producción cultural, siendo su intertextualidad marcada por el impacto de la Interdiscursividad de la modernidad republicana.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Sobre a escolha do tema

Como professora nas disciplinas da área da alfabetização do Curso de Pedagogia da UFRGS, ao propor a análise de métodos e cartilhas de alfabetização em uso nas primeiras séries do ensino do ensino fundamental, senti a necessidade de trabalhar com os “antigos” métodos de ensino da leitura e com “antigas” cartilhas de alfabetização. A exploração desses materiais inspirou o tema desta Tese, quando percebi que não existiam estudos de caráter macroanalítico<sup>1</sup> sobre a adoção de cartilhas e métodos de alfabetização voltados para o nosso Estado nos diversos períodos históricos.

Inicialmente, meu interesse pela alfabetização veio de laços afetivos. Marcou-me muito o fato de minha mãe ter sido minha professora alfabetizadora. Muitas já foram as autonarrações escritas detalhando a admiração que sempre tive à dedicação de minha mãe pelo seu trabalho. Fui a única filha entre sete irmãos/ãs a ser sua aluna e essa marca talvez responda inicialmente ao gosto pela alfabetização muito tempo depois. Se hoje se faz a crítica dos métodos de alfabetização “tradicionais”, posso também entender o que foi de tempos em tempos a entrada de uma nova cartilha ou de um novo método nos

---

<sup>1</sup> Os estudos de caráter microanalítico também são esparsos e incipientes.

afazeres de minha primeira alfabetizadora, pois acompanhava de perto toda esta movimentação, que naquele tempo via como uma grande novidade, e talvez venha daí o grande respeito e cuidado com o processo de formação e intervenção na postura e ação de nossas/os alfabetizadoras/es<sup>2</sup>.

Poderia dizer que minha trajetória como professora e pesquisadora foi/vem sendo constituída pelas buscas teóricas e profissionais que encontram ressonância do que está se produzindo como pesquisa na área da educação e, mais especificamente, da alfabetização, a partir de marcas construídas na infância quanto à alfabetização e à escolarização da alfabetização.

Com esta Tese, olho para trás, para minhas lembranças de alfabetizanda, reconstituídas pela formação acadêmica e pelos estudos como docente e pesquisadora na área em que atuo, a da alfabetização. Assim, procuro enxergar um outro tempo, o da infância de gerações de crianças que foram alfabetizadas entre 1890 e 1930, e que correspondem às gerações de pais/mães e avôs/avós de muitos de nós. Os estudos acadêmicos sobre a alfabetização, atualmente disponíveis, me permitem analisar as cartilhas e seus métodos de ensino da leitura e da escrita como artefatos culturais que trazem em si discursos e representações do que é ser alfabetizado e/ou letrado, a partir dos efeitos que se imagina que a alfabetização possa causar ou promover. Alguns desses estudos discutem métodos e processos de alfabetização, contextualizando essas interpretações como produções históricas, decorrentes da trajetória das próprias pesquisas. Vejo também que, mais recentemente, as pesquisas sobre a alfabetização procuram entender como esses discursos e representações foram/são construídos culturalmente.

---

<sup>2</sup>A marca do feminino *alfabetizadoras* será usada, pois a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental é predominantemente feminina, sendo ínfima a participação masculina.

## 1.2 Sobre o estado da arte das pesquisas de alfabetização e de cartilhas

A busca bibliográfica sobre o tema alfabetização, feita em estudo sobre o estado da arte da alfabetização (Soares, 1989) nos catálogos da ANPEd (1993a, 1993b, 1995a, 1995b e 1996) e nos programas e resumos de Congressos (1999), Seminários (1999) e Jornadas (1999), quando da elaboração da Proposta de Tese, confirmam que as pesquisas históricas e culturais sobre a alfabetização em nosso Estado vêm sendo iniciadas recentemente. Bastos (1999), ao analisar o estado da arte da História da Educação no Rio Grande do Sul, observa que é significativa a ausência de estudos sobre cartilhas e livros de leitura, adotados nas escolas gaúchas, citando a investigação que venho realizando e que foi sistematizada na Proposta de Tese, como um dos estudos que vêm sendo realizados nessa direção<sup>3</sup>. Foi a partir desse panorama que elaborei a Proposta de Tese e desenvolvi o trabalho de campo, visando analisar as cartilhas ou primeiros livros usados na fase inicial da alfabetização no período que abrange o final do século XIX e primeiras décadas do século XX no Rio Grande do Sul, tendo como critérios de escolha para o exame dessas obras a sua aprovação e adoção na Instrução Pública gaúcha, bem como o fato de terem sido divulgadas na época<sup>4</sup>.

Antes de iniciar a discussão do tema desta Tese, julgo relevante apresentar a trajetória da pesquisa em torno do tema *alfabetização* em nosso País mapeada, como já

---

<sup>3</sup> Cf. também Lacerda (1999, p. 622, nota nº 29): a autora faz referência às comunicações apresentadas no Grupo de Trabalho “Leituras com destinação escolar”, do *I Congresso de História da Leitura no Brasil*. Dos cinco trabalhos apresentados nesse grupo de trabalho, quatro se dedicavam à análise de cartilhas e podiam ser caracterizados como microanálises. Dois desses trabalhos eram referentes ao uso de cartilhas no Rio Grande do Sul: Peres (1998) e Trindade (1998).

<sup>4</sup> No ano letivo de 2000 solicitei algumas informações para meus/minhas alunos/as (das turmas daquele ano e dos anteriores), envolvendo na coleta de dados a busca de informações pelos/as próprios/as alunos/as junto a seus pais, avós e bisavós, com o objetivo de mapear informações acerca das cartilhas que foram mais usadas por diferentes gerações no Rio Grande do Sul. A análise dos dados obtidos foi apresentada no Salão de Iniciação Científica da UFRGS pela bolsista (CNPq) Dina Lanzarini Leal (2000). A coleta de dados envolveu um período mais abrangente que o desta Tese, pois obtivemos dados que vão da primeira à última década do século XX. Tais dados serão retomados a partir de entrevista com os/as depoentes para pesquisa em andamento, intitulada “Identidades alfabetizadas”. Essa pesquisa é parte do Projeto Integrado “Textos, discursos e identidades em educação”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Rosa Hessel Silveira, apoiado pela FAPERGS e CNPq.

disse, quando da elaboração da Proposta de Tese. Para contextualizar esta discussão a partir de uma perspectiva cultural e histórica, venho me valendo de uma relação que tenho procurado estabelecer e que consiste em relacionar os diferentes sentidos dados à alfabetização e demais temas circundantes com determinados períodos dos estudos sobre a história da alfabetização. Tenho discutido o tema *alfabetização* localizando-o em um contexto de produção teórica que tem por base uma interpretação da modernidade, acenando para uma discussão reconhecida como pós-moderna, que critica as interpretações feitas pela primeira, trazendo, em contrapartida, outras leituras.

Primeiramente ilustro esse movimento com pesquisa feita sobre o tema por Soares (1989), abrangendo o período de 1954 a 1986, passando depois a um outro estudo sobre tema correlato ao da alfabetização, ou seja, sobre o estado da arte da evasão, repetência e promoção, realizado por Brandão, Baeta e Rocha (1985), abrangendo a década de 70. Para a década de 80 (complementando dados quanto a novas temáticas e campos de estudo não referidos no estudo de Soares, de 1989) e, especialmente para a década de 90, destaco a análise da produção acadêmica divulgada através da ANPEd (de 1990 a 1996) e as pesquisas recentes sobre letramento/alfabetismo, a partir dos estudos históricos e estudos lingüísticos (Graff, 1989, 1990, 1995; Kleiman, 1995; Soares, 1996, 1998).

O estudo de Soares (1989, p. 6) sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização no Brasil, no período especificado anteriormente, “caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz, primordialmente, de categorias que identifiquem, em cada texto e, no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Pelos dados apresentados, as pesquisas sobre alfabetização eram praticamente inexistentes no Brasil na década de 50, predominando nas que existiam, como gênero textual, o ensaio. Elas crescem significativamente na década de 60, sendo que entre os três gêneros sob os quais se apresenta a produção sobre alfabetização - ensaio, relato de experiência e pesquisa - este último é o que passa a constituir mais da metade da produção sobre esse tema nas décadas de 70 e 80, o que a autora atribui ao desenvolvimento científico e acadêmico que a área da educação passa a apresentar a partir desse período (Soares, 1989, p. 113). Para a autora (*ibid.*, p. 30), a produção sobre o tema *cartilhas* é vista

como insuficiente, considerando o quanto as mesmas desempenhavam um papel fundamental no processo de alfabetização.

Soares (1989) mapeia as áreas envolvidas com a produção de conhecimento sobre a alfabetização, as instituições e regiões, número e percentual de ensaios, dissertações e teses, temas, referenciais teóricos e ideário pedagógico. A título de ilustração, apresento de forma resumida dados provenientes dessas categorias de análise. Considerando somente a produção de dissertações e teses no período de 1961 a 1986, que totaliza 67 dissertações e 8 teses, predominam as das áreas da Educação e da Psicologia .

Foram identificados como temas privilegiados no período de 1954 a 1986, considerando um total de 184 estudos e seguindo a ordem de predominância, os seguintes: proposta didática, prontidão, dificuldades de aprendizagem, concepção de alfabetização, métodos, determinantes de resultados<sup>5</sup>, caracterização do alfabetizador, sistema fonológico e sistema ortográfico, cartilhas, avaliação, formação do alfabetizador, língua oral e língua escrita, conceituação de língua escrita, letra de forma e letra cursiva e literatura para alfabetizandos (ibid.). Os referenciais teóricos mais utilizados nesses estudos vieram da psicologia e da pedagogia, sendo que entre as tendências da primeira área se sobressaem o associacionismo e a psicologia genética, enquanto se destacam como ideários pedagógicos da segunda a pedagogia progressista, tecnicista e renovada (ibid.). A autora ainda cruza esses dados em termos de predominância por décadas (períodos de 1954 a 1959; de 1960 a 1969; de 1970 a 1979; de 1980 a 1986) com os temas e demais categorias arroladas, constatando que: “os temas privilegiados na construção do conhecimento sobre a alfabetização, no Brasil, e o desigual tratamento dado a esses temas, em diferentes momentos históricos, explicam-se pela predominância ora de um, ora de outro referencial teórico nos estudos e pesquisas sobre a aquisição da língua escrita pela criança, no processo de aquisição regular” (ibid., p. 34).

Enfatizo que as pesquisas sobre o tema *cartilhas*, no período delimitado para o estudo feito pela autora (1954-1986), correspondem a 9 trabalhos do total de 184

---

<sup>5</sup> Fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso da criança na aprendizagem da leitura e escrita (Soares, 1989, p. 25).

trabalhos (ibid., p. 13; p.30). A autora registra que apenas uma (1) das pesquisas sobre alfabetização identificadas na produção acadêmica e científica brasileira no período de 1954-1986, caracteriza-se como pesquisa histórica<sup>6</sup>.

Penso que precisaríamos analisar também de que perspectiva histórica olhamos para as cartilhas e que outras áreas do conhecimento, além das que têm se envolvido com os estudos sobre alfabetização, poderiam contribuir com outras perspectivas de análise. Considero que os Estudos Culturais, associados a perspectivas como a da Análise Crítica do Discurso, dos estudos pós-modernos e pós-estruturalistas trazem outras interpretações da alfabetização. Tais perspectivas de análise são recentes nas pesquisas no Brasil, passando a receber o devido destaque na década de 90.

Para esta revisão bibliográfica tive por referência também estudo feito por Brandão, Baeta e Rocha (1985) sobre o estado da pesquisa quanto a temas como evasão, repetência e promoção, no período entre 1971 e 1981. As pesquisas selecionadas (ibid., p. 39-40) apresentavam como temática: “evasão e repetência, fatores extra-escolares que interferem no rendimento, aspectos relacionados ao professor, escolas de zona rural, aspectos institucionais que interferem no rendimento, aspectos lingüísticos, subnutrição e aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, mecanismos de transmissão cultural, alfabetização”. Concluem as autoras (ibid.) que a maior concentração de pesquisas está em fatores extra-escolares e aspectos institucionais que interferem no rendimento. As menores focalizações das pesquisas referiam-se aos fatores subnutrição, aprendizagem e alfabetização, revelando a pouca atenção que essas temáticas recebiam, apesar da “importância” das mesmas para os estudos da evasão e repetência, dentro do ponto-de-vista das autoras (ibid.).

Ainda com o objetivo de ter maiores informações sobre as temáticas privilegiadas nas pesquisas de mestrado e doutorado em Educação, consultei o CD-Rom da ANPED (1996). Tal base de dados reúne em uma primeira edição disponível as dissertações e teses defendidas nos Centros de Pós-Graduação em Educação filiados à ANPED, produzidos nos anos de 1981 a 1995. Ao rastrear o tema *cartilhas* obtive como

---

<sup>6</sup> Dietzsch(1979) analisa cartilhas utilizadas em São Paulo ao longo do período 1930-1970, buscando verificar a ocorrência de mudanças de conteúdo e de apresentação gráfica. Cf. Soares, 1989, p. 112.

dado a existência de apenas quatro pesquisas: três de mestrado e uma de doutorado, sendo que nenhuma delas era da década de 90. Quanto ao tema *alfabetização*, o documento acusou a existência de 120 pesquisas. Acrescento dados referentes à década de 90 para complementar busca anterior, feita em torno do tema *alfabetização* em catálogos de teses dos anos de 1990 a 1993 (ANPEd; INEP, 1993a; 1993b; ANPEd, 1995a; 1995b). O levantamento do CD-Rom amplia os dados até 1995 e confirma a predominância do que foi detectado até 1993, remetendo à predominância de temas como *analfabetismo*, *ciclo básico de alfabetização*, *escrita*, *leitura*, *métodos de alfabetização*, *período preparatório*, *política de alfabetização*, *professores alfabetizadores* (1993a), acrescentando *educação básica* (1993b), *campanha nacional de alfabetização* (em Cuba), *grafismo* (1995a) ou ainda *leitura* (1995b). Temas como *relação entre oralidade e escrita*, *conceitos de semi-alfabetizado/alfabetizado e analfabeto*, *formação do leitor e construção da textualidade* concorrem com temas como *construtivismo* e *sócio-interacionismo*. Aparentemente, há a indicação de um maior número de teses em torno destes últimos temas, bem como das que analisam *os efeitos do uso desses pressupostos na prática docente*, em função do privilégio temático dado pelas pesquisas da educação, no período especificado, aos estudos piagetianos e *vigotskyanos*, por um lado, e aos estudos de implementação de políticas públicas que incrementassem propostas pedagógicas em torno desses referenciais, por outro.

Temas presentes no estudo feito por Soares (1989), como *proposta didática*, *prontidão*, *dificuldades de aprendizagem* e *concepção de alfabetização*, predominantes em décadas anteriores, aparecem de forma menos expressiva ante temas como *políticas públicas* e *alfabetização de adultos* (ANPEd, 1996). Temas novos surgem de forma expressiva, como *informática na educação*, *exclusão* (substituindo o tema *evasão*, a partir de um novo entendimento deste último), *representações sociais*, “*outras alfabetizações*<sup>7</sup>” (em língua hebraica ou em matemática) e *educação especial* (procurando, talvez, assumir o trabalho com a diferença). Pude constatar, mais uma vez, a profusão de trabalhos quanto a *políticas públicas* localizando-as como implementações oficiais em estados ou municípios, especialmente, quanto à proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (ibid., 1996).

---

<sup>7</sup> Não são nomeados como “alfabetismos” ou “letramentos”, termos que passarei a discutir em seguida.

Embora não tenha destacado as contribuições da Lingüística nesse mapeamento do estado da arte dos estudos sobre a alfabetização, quando da elaboração da Proposta de Tese, devo fazê-lo agora. Entre tais contribuições, algumas se preocupam com a questão dos “textos” nas cartilhas ou livros de leitura inicial, que são caracterizados como “pseudo-textos” (Geraldi, 1984) em função do processo repetitivo de vocábulos ou frases, como parte do processo metodológico de memorização; também registra ausência de nexos entre as sentenças, as impropriedades sociolingüísticas, por não serem consideradas as variações regionais e sócio-culturais e as impropriedades sócio-econômicas, pois os assuntos das cartilhas não se afinariam com a realidade sócio-econômica da maioria das crianças (Lemle, 1991; Tasca, 1986). Com a valorização de uma concepção psicolingüística (Ferreiro; Teberosky, 1985), discursiva (Smolka, 1980) e sociopsicolingüística (Braggio, 1992) da alfabetização, as cartilhas perderam por fim o “status” que possuíam na didática da alfabetização e que já vinha sendo posto em xeque por influência das pedagogias ativas e pelas interpretações sociolingüísticas.

Destaco, ainda, nesse mapeamento, a Tese de Doutorado de Carlos Monarcha (1994) e a Tese de Livre-Docência de Maria do Rosário Mortatti Magnani (1997). Monarcha (op. cit.) discute a adoção do método João de Deus e da *Cartilha maternal*, pelos quais tenho especial interesse, quando analisa a instituição da Escola Normal, em São Paulo, entre meados do Império e primeiras décadas da República. Magnani (op.cit.), ao analisar o movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo, no Estado de São Paulo, em um período extenso, de 1876 a 1994, no Estado de São Paulo, toma a publicação da *Cartilha maternal* como marco inicial dessa fase de “cientifização” dos métodos de leitura, estendendo a análise até 1994, que estabelece como limite dos dados coletados.

Observo, ainda, que as comunicações de Congressos e publicações da década de 90 mostram a efervescência de abordagens da alfabetização, a partir de uma multiplicidade de referenciais, como os da lingüística e da história. Podemos exemplificar essa produção, inicialmente, com os estudos sobre *literacy* (alfabetização/

alfabetismo<sup>8</sup> / letramento<sup>9</sup>) feitos por lingüistas e historiadores. Tais estudos passam a discutir o que chamam os “mitos da alfabetização”, como o de esta ser alavanca para progresso e equidade social, dentro de uma concepção moderna. Kleiman (1995) avalia que os estudos sobre letramento são recentes e começam a ser usados numa tentativa de separar os estudos sobre “o impacto da escrita”, dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Pensa, ainda, a autora (ibid., p. 15) que “os estudos sobre letramento estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa”.

Gostaria, então, de justificar a opção que faço pelo uso do termo *alfabetismo*, ao invés de *letramento*, nesta Tese. O uso do primeiro termo parece mais interessante ao estudo que faço, por ser o que efetua relações mais imediatas com *analfabetismo* e alfabetização - questões candentes no discurso moderno, juntamente com a da escolarização, entre os séculos XIX e XX, em nosso país. *Literacy* será, então, traduzida como *alfabetismo* para referir as práticas sociais da leitura e da escrita quando do processo emergente de alfabetização.

Quanto às possíveis interpretações de *alfabetismo*, pretendo privilegiar a que Graff (1989, 1990, 1995) faz de *literacy*. O autor argumenta ser extremamente complexo definir alfabetismo e julga que, para fazê-lo, este não pode ser removido do seu contexto cultural. Fontes para o estudo histórico de alfabetismo (censos, testamentos, escrituras, inventários, depoimentos escritos, registros de casamento, etc.), “medidas” de *alfabetismo* (ler, escrever, assinatura, usar uma cruz, memorizar, compreender instruções, etc.), população envolvida, países, época, e outras variáveis adicionais (idade, sexo, ocupação, lugar de nascimento, religião, estado civil, estrutura da família, dados econômicos, etc.) poderiam ser sinais razoáveis dos níveis básicos ou primários de leitura e escrita. O autor considera também que auxiliaria nessa definição do *alfabetismo* vê-lo como uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação,

---

<sup>8</sup> Em publicação de 1990 (*Teoria & Educação*, n. 2) o termo *alfabetismo* é usado em muitos dos artigos traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva. A tradução de *literacy* por *alfabetismo* no texto de Graff (1990) é justificada pelo do tradutor (Cf. N. do T. nº 36).

<sup>9</sup> Para Soares (1996, p. 83) “letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das ciências lingüísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”. A autora observa que as primeiras ocorrências foram nas publicações de Kato (1986), Tfouni (1988) e Kleiman (1995).

decodificação e reprodução de materiais escritos sem querer imaginá-lo como um agente de mudança. Com essa indicação de critérios para definir historicamente esse termo, o autor nos instiga a pensar o quanto uma definição de *alfabetismo* como “conjunto de habilidades básicas de ler e escrever” tem deixado de fora dimensões culturais.

Cabe informar, ainda, que pesquisadores portugueses, segundo Marzola (1998, p. 108), adotam uma outra designação - *literacia* -, “não havendo, portanto, necessidade de se ‘inventar’ um outro nome para designar um termo que está na origem da nossa língua”. Magalhães (1994, p. 244) usa o termo *literacia*<sup>10</sup> para se referir a um nível rudimentar de alfabetização em período anterior à fase inicial da República, em Portugal, e que “permitia decodificar mensagens escritas e firmar sua participação em determinados actos sociais”. Informa, ainda, o autor: “bastava saber ler. Seja por debilidade económica, ou por motivo de suficiência, a verdade é que numa multiplicidade de casos, os pais retiravam os filhos da aprendizagem da leitura e da escrita, após curto período de frequência que lhes permitia acender a uma capacidade de leitura rudimentar e à assinatura do nome” (id.).

Nesta Tese interessa discutir, entre outras dimensões, que expectativas de leitura e escrita existiam no período republicano no nosso Estado. Isto é: que expectativas de *alfabetismo* tinha o governo gaúcho e como os métodos de ensino da leitura e da escrita e as cartilhas ou primeiros livros de leitura eram produzidos para atender essas expectativas.

---

<sup>10</sup> Delgado-Martins, Costa e Ramalho (2000, p. 13) consideram que “a palavra *literacia* tem vindo a ser utilizada para recobrir um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita: pretende distinguir-se da *alfabetização* por não ter em conta o grau formal de escolaridade a que esta, tradicionalmente, estava ligada. Enquanto *alfabetização* refere a condição de ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de *literacia* adquire um significado mais vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de *literacia* adquire um significado vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita. Assim, *alfabetização* refere um conhecimento obtido, estável, enquanto *literacia* designa um conhecimento processual, em aberto. As autoras e autor (op.cit.) observam que *literacy*, para Olson teria o mesmo significado: “A *literacia* [*literacy*] é conceito mais geral do que ler e escrever, incluindo não só a competência e os usos da leitura e da escrita mas também as funções que a leitura e a escrita desempenham na formação e na acumulação de procedimentos, leis e textos que constituem o corpo principal da cultura escrita”.

*Analfabetismo* e *alfabetismo* são termos que ganham definições contextualizadas historicamente, conforme interpretações diversas, tendo, ainda, a possibilidade de se adequarem melhor a uma determinada denominação em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinada prática de pesquisa, como a deste estudo, particularmente<sup>11</sup>. No capítulo 7, aprofundarei esta discussão, contextualizando-a em conceitos e expectativas de alfabetização/alfabetismo<sup>12</sup> circulantes à época no nosso Estado.

### 1.3 Sobre as alquimias teóricas e metodológicas

Reconhecido pela dispersão teórica e metodológica (Costa, 2000), o campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais é marcado por uma identidade cambiante, delineada pelas transformações na concepção de cultura. Ao opor-se à concepção de cultura como conjunto de grandes obras cuja produção e apreciação são privilégio de um grupo restrito de pessoas, concepção esta incompatível com a noção de democracia, os Estudos Culturais propõem, através de Raymond Williams, uma nova interpretação da cultura, que corresponderia ao modo de vida global de uma sociedade. Se, inicialmente, essa interpretação da cultura, ficou restrita às manifestações autênticas de grupos sociais subordinados, posteriormente, amplia-se para abranger as manifestações de massa, como livros populares, tablóides, rádio, televisão, a mídia em geral. Silva (1999, p. 139) nos dirá que: “Sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui em um sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento

---

<sup>11</sup> Embora Soares (1996) discuta a tradução de *literacy* como *cultura escrita* na versão para o Português da obra *Literacy and orality*,<sup>de Olson e Torrance (1995)</sup>, por considerar que a palavra *letramento* seria nova no léxico da Língua Portuguesa e ainda de circulação restrita à área acadêmica, penso que, a interpretação de *literacy* utilizada por Olson (Cf. nota de rodapé anterior), permitiria tal opção para a versão utilizada.

<sup>12</sup> Diferencio *alfabetização* de *alfabetismo*. Daqui em diante, quando me referir a *alfabetização* estarei salientando o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e, quando me referir a *alfabetismo*, estarei destacando os usos históricos, culturais, sociais, etc, que se fazem dessas habilidades independentemente da qualidade e complexidade de domínio das mesmas.

está estreitamente vinculado com relações de poder”. Para o autor (id.): “É dessa perspectiva que os Estudos Culturais analisam instâncias, instituições e processos culturais, aparentemente tão dispersos (...). Ao abordá-los, todos, como processos culturais orientados por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos Estudos Culturais efetua uma espécie de equivalência entre essas diferentes formas culturais”.

O objeto a ser analisado com as práticas de pesquisas dos Estudos Culturais caracteriza-se como artefato cultural, por ser resultado de um processo de construção social (Silva, 1999), ao mesmo tempo que produz identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder (ibid., p.142). No entanto, deve-se frisar que essa ênfase na cultura não pode reduzir toda a dinâmica social à dinâmica cultural (ibid., p. 133).

Ao analisar as cartilhas como artefato cultural, discuto suas posições e relações em uma cadeia de produção cultural, na medida em que os artefatos culturais não interessam por si mesmos, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais e ao constituir outras mais. Nos Estudos Culturais, há um redobrado interesse pelas práticas e pelos artefatos culturais. Podemos examinar, então, as cartilhas como artefatos que cristalizam de certa forma significados e representações de determinadas épocas e de diversos grupos em cada época. Podemos examinar também em que cadeias de produção cultural elas se situam.

Surgem, então, como questões: seriam essas “cadeias” as mesmas em que são produzidos os edifícios escolares, a literatura para crianças, os regulamentos e todo o aparato legal que pretende disciplinar a atividade “educativa”? Como as cartilhas se posicionam nessas cadeias discursivas e não-discursivas? Que representações e ideários se movimentam, se entrecruzam e lutam por supremacia?

Para entender a cadeia discursiva em que as cartilhas se “encaixam”, procuro recuperar um pouco das práticas dentro das quais esses artefatos “significavam” um instrumento importante; isto é, uma ferramenta funcional para ensinar/aprender e um “sinal” da própria escolaridade, do ser aluno/a e, também, do ser letrado/a ou aprendiz de letrado/a. Essa contextualização histórica nos permite recuperar também o valor dado às cartilhas à época.

Considerando que os Estudos Culturais se valem de uma *bricolage* de campos do conhecimento e de metodologias de pesquisa, neste texto privilegiarei as contribuições do próprio campo dos Estudos Culturais, associadas às de outros campos, como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e a estudos da Análise Crítica do Discurso.

Entendo que este estudo se afina com o campo dos Estudos Culturais, primeiramente, pela característica de os mesmos serem ativa e agressivamente antidisciplinares, isto é, não se sujeitarem a uma prática científica moderna de pesquisa (Nelson; Treichler e Grossberg, 1995). Ao eleger esses campos de conhecimento para realizar a análise cultural, compartilho o entendimento de Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 9) de que: “Os Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”. Observam, ainda, os autores (id.) que esses estudos “têm sido vistos como uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana”.

Portanto, os Estudos Culturais não se constituem em uma disciplina, mas, sendo motivados, ao menos em parte, por uma crítica das disciplinas, têm se mostrado relutantes a se tornar uma delas. Não possuem também uma metodologia distinta, que possam reivindicar como sua, fazendo uso de uma *bricolage* (diversidade) de métodos, em que a escolha de práticas de pesquisa é pragmática, estratégica e auto-reflexiva (Nelson; Treichler; Grossberg, 1995). É, portanto, esse entendimento que me permite examinar as cartilhas como artefato cultural de uma determinada época, de uma determinada cultura para proceder a uma análise descritiva, histórica e contextualmente específica. Os textos e as ilustrações das cartilhas e os métodos de ensino da leitura e da escrita que as orientam fazem parte de uma rede de discursos e representações que podem ser localizados como produtos culturais de uma determinada época.

Nelson; Treichler e Grossberg (op.cit.) argumentam que a rearticulação dos métodos privilegiados pelas disciplinas existentes depende de um trabalho que não pode ser feito de forma definitiva, nem antecipada, já que a escolha dos mesmos depende de

que questões serão feitas em dados contextos e de como elas podem vir a ser respondidas. As análises que realizei das cartilhas, a partir dos estudos desenvolvidos, permitem-me observar tal posição. A análise dos documentos permitiu, dependendo do ponto que examinava (determinações legais, métodos de ensino da leitura e escrita circulantes, produção e circulação das cartilhas, discursos pedagógicos e políticos e suas marcas nas páginas das cartilhas, bem como conceitos de alfabetização/alfabetismo que vigoravam), responder a questões que surgiam da própria análise dos documentos e da tentativa de reconstituir um contexto marcado, concomitantemente, por diferenças, transformações, mutações e continuidades (Kendall; Wickham, 1999).

Ao enfatizar as contingências no lugar das causas, quando analisei os documentos, pude entender o surgimento de determinados eventos históricos, não previstos, como resultado de uma série de relações complexas com outros eventos (Kendall; Wickham, 1999). Por exemplo: a substituição de uma cartilha adotada, mas de custo muito alto, por outra/s considerada/s contrafação/ões “inconveniente/s” ao método de ensino de leitura adotado oficialmente, forçou o governo a procurar incansavelmente diversas formas de adquirir a cartilha adotada por um custo menor, substituí-la a contragosto por outras que não atendiam totalmente a suas expectativas quanto a unidade de métodos e doutrinas e adotar, a título de experiência, cartilha similar, que corresponderia, então, à contrafação mais aproximada. Nelson; Treichler; Grossberg (op. cit., p. 20) nos dirão que: “Esse tipo de ênfase nas contingências é central aos Estudos Culturais contemporâneos, sendo fundamental para uma teoria da articulação e para a construção de modelos que possam realizar análises conjunturais - isto é, análises que estejam imersas em seu meio, que sejam descritivas e históricas e contextualmente específicas”.

Por serem sempre contextuais, os Estudos Culturais “estão continuamente reescrevendo sua própria história, construindo-se e reconstruindo-se em resposta a novos desafios, rearticulando-se a novas situações, descartando-se de velhos pressupostos e apropriando-se de novas posições” (ibid., p. 24-25). Dependendo de como olhamos para determinadas questões, podemos dar respostas diversas ou, pelo menos, podemos compreendê-las de outra forma, como no caso do desrespeito dos

direitos autorais de que o governo gaúcho era acusado à época (Hallewell, 1985). A partir da definição de direito autoral que vigorava, então, torna-se compreensível a produção de “contrafações”, já que as cartilhas não reproduziam totalmente a obra original .

Por outro lado, a opção por esse campo de estudos para o desenvolvimento desta Tese decorre da possibilidade de examinar as cartilhas como textos culturais (Storey, 1997), isto é, explorar sua produção, recepção e os usos variados desses textos contextualmente. Tal posição implica olhar para outros textos, que, junto com os das cartilhas, compunham o contexto educacional do nosso Estado. Implica também a discussão do modo como se olha para esses textos.

Silva (1999) nos dirá que, metodologicamente, duas tendências se encontram sob tensão no campo dos Estudos Culturais contemporâneos: de um lado, pesquisas etnográficas e, de outro, pesquisas de interpretação textual. Considero que as cartilhas, muitas vezes reconhecidas como “textos de ninguém” (Barbosa, 1992, p. 151) ou “um mundo de personagens sem texto e sem história” (Dietzsch, 1990, p. 35) são textos exemplares para uma análise que as examine como artefatos culturais, isto é, “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (Silva, 1999, p. 142).

Ao se concentrarem metodologicamente na análise da cultura, os Estudos Culturais passam a ter por tarefa desconstruir todo e qualquer processo de naturalização, buscando as origens de toda e qualquer invenção (Silva, 1999). Métodos e cartilhas foram inventados como “modernos”, “científicos” e “novos”, se sobrepondo a outros considerados “tradicionais”, “antigos” e “menos científicos”, à medida que o conhecimento muda, se transforma, se amplia e se diversifica. A análise cultural trabalha sempre com uma pluralidade de significações de uma época para a outra e em uma mesma época, visando mostrar como ocorreu a invenção de determinadas verdades, os deslocamentos por que passaram, as disputas que enfrentaram nos campos dos conhecimentos científico, político, social e cultural.

Vejamos como outros campos de conhecimento podem ser úteis para essas análises culturais.

Do pensamento pós-moderno interessa a crítica que estabelece aos princípios iluministas, como as idéias de razão, ciência, racionalidade e progresso, própria do pensamento moderno, postas em xeque (Silva, 1999). Como a alfabetização de massa é fruto da modernidade através do movimento de escolarização promovido no final do século XIX, também são postos em dúvida os benefícios sociais e individuais de sua aquisição. Os meios de promover a alfabetização e o alfabetismo - métodos e cartilhas - passam a ser vistos como artefatos culturais que trazem as marcas dos discursos modernos de alfabetização e alfabetismo. Como para o pós-modernismo o sujeito deixa de ser o centro da ação social e passa a ser entendido como produzido e dirigido pelos discursos que constituem as instituições sociais, os métodos e cartilhas podem ser examinados como artefatos constituídos pelos discursos que vigoravam à época, bem como constituidores de novos discursos e sujeitos

São também os estudos pós-modernos que nos permitem colocar em dúvida a noção de progresso que orienta a concepção moderna dominante de sociedade. São eles que demonstram que o progresso não é algo necessariamente desejável ou benigno, já que o sujeito livre, soberano, autônomo da Modernidade, que age sob o signo do controle da natureza e do domínio do outro, fazendo uso da ciência e sua tecnologia, seus benefícios e subprodutos indesejáveis, foi descentrado, deixando de ter uma identidade fixa e estável (Hall, 1998). Uma outra concepção de história e de sujeito pode nos ajudar a interpretar os dados que foram apresentados, como uma história que nega o sujeito como fazedor de história e que quer saber como se constroem diferentes sujeitos em diferentes épocas. O sujeito deixa de ser o ponto de partida e passa a ser ponto de chegada (Veiga-Neto, 1996a). Ele deixa de pensar, falar e produzir, passando a ser pensado, falado e produzido (Silva, 1999). Ou seja: “trata-se de fazer não uma história das idéias, mas sim uma história dos problemas, ou melhor, uma história que tenta descobrir por que determinados pensamentos, conceitos, saberes se tornam problemáticos, isso é, passam a ser vistos, em determinadas épocas, como problemas”(Veiga-Neto, 1996a, p.153).Para o autor, tal história está duplamente vinculada à problematização, pois, ao mesmo tempo que ela problematiza enquanto

atitude metodológica, também toma como objeto de investigação aquilo que os outros declararam problemático e examina como tais problemas foram evitados, corrigidos, solucionados ou superados.

Tal interpretação da história e do sujeito, a partir dos estudos pós-modernos, nos permite analisar estratégias usadas pelo Estado para constituir as identidades modernas. A noção de progresso que orienta a concepção moderna de sociedade é questionada, quando estes estudos demonstram que o progresso não é algo necessariamente desejável ou benigno (Marshall, 1994).

Popkewitz (1994, p. 174) sugere uma compreensão da história que não consista simplesmente em construir interpretações a partir dos dados examinados. Sublinha, então: “Nosso treinamento “científico” freqüentemente faz com que deixemos de compreender a forma como o raciocínio da ciência traz inscritos princípios historicamente construídos de classificação e ordenação”. Com isso, o autor quer nos dizer que, por exemplo, as interpretações da escolarização de massas foram construídas na conjunção de diversas práticas do século XIX, como mudanças no ensino de sala de aula, criação de instituições para a formação de professores/as, emergência da universidade moderna, formação das ciências sociais e surgimento da disciplina de psicologia em conjunção com o Estado Moderno, o qual assumiu as funções de governo da nova instituição da escola de massas (Popkewitz, 1994). Assim, a invenção de “novos” modos e métodos de ensino, a escolha de materiais de ensino, a construção de prédios escolares e a produção de livros estão relacionadas a essas mudanças.

Do pós-estruturalismo, interessa a esta Tese a centralidade dada a linguagem, ao enfatizar a análise de discursos e de textos (Silva, 1999). Para este campo do conhecimento, o sujeito também é um produto significado social e culturalmente. Tal significação (diferentemente daquela implicada no estruturalismo) é fluída e incerta, pois não existe uma verdade única, mas verdades que foram construídas “cientificamente”, como a do pensamento moderno, por exemplo. O pós-estruturalismo, ao transformar verdades em crenças, nos dá ferramentas para examinar o pensamento moderno que escolarizou a alfabetização e “cientificizou” métodos e cartilhas.

Silva (1999, p. 123-124) observa que uma perspectiva pós-estruturalista, ao desconfiar das definições filosóficas de “verdade”, passa a “privilegiar o processo pelo qual algo é considerado verdade”. Visando ao exame das cartilhas, poderíamos dizer que, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, seriam questionados “os ‘significados transcendentais’ ligados à religião, à pátria, à política, à ciência (...) [perguntando, então] onde, quando, por quem foram inventados?” (ibid., p. 124). A busca de entendimento dessas “verdades” que permeiam os discursos pode levar à discussão de como determinadas práticas culturais se constituem e do quanto “somos produzidos [nessas práticas] da forma que somos e nos tornamos as pessoas que somos, reguladas como são, essas práticas, no discurso e através das verdades” (Walkerdine, 1995, p. 220). Verdades que podemos defender ou não e que funcionam como regimes de verdade, pois estão circularmente ligadas a sistemas de poder (Gore, 1994). Isto é: a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade. Assim, se o poder e a verdade estão ligados numa relação circular, “todos os discursos podem ser vistos como regimes de verdade” (id.).

Exemplificando: os estudos sobre alfabetismo nem sempre interpretam a necessidade, as funções e os efeitos do alfabetismo e da escolarização de forma similar. A constituição da crença do valor do alfabetismo e da escolarização e a sua “desmistificação” poderão nos auxiliar no entendimento desses regimes de verdade, sem, entretanto, deixar de construir outros regimes de verdade. E, se o poder está articulado para “sujeitar os sujeitos individuais à vontade de uma outra pessoa através de coerção física e psicológica” (Marshall, 1994, p.21), poderíamos questionar a crença (verdade) que está por trás dessas ações, como a de que “para funcionar em uma sociedade moderna, isto é, [ser] governável, uma pessoa deve ser alfabetizada” (ibid., p. 24) e escolarizada. As tecnologias de dominação - exames, classificações, promoções e tratamentos de recuperação, que estabelecem padrões normais de expectativas - classificam e objetificam os indivíduos, produzindo “eus” (ibid., p.25) que se tornam instrumentos do Estado (ibid., p. 30). E, se a crença era de que tais práticas levassem a ganhos como qualidade de vida para as pessoas desescolarizadas e “analfabetas”, Marshall (id.) contesta tal verdade do pensamento moderno, argumentando: “A justiça, o bem-estar e a saúde são importantes para os indivíduos, não porque eles são bons em

si para os indivíduos, mas porque eles aumentam a força do Estado. Os investimentos em saúde e na educação são ‘agora’ investimentos instrumentais no indivíduo, para mais tarde serem sacados pela crescente força do Estado”.

Para a perspectiva pós-estruturalista, conhecer e representar são processos inseparáveis. A representação é compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental. É a face material, visível, palpável do conhecimento (Silva, 1999). Representações, indícios, sinais e marcas serão examinadas/os nas cartilhas tendo presente que nem as coisas por si próprias (cartilhas, relatórios, legislação) nem os usuários da linguagem (autores/as, editores/as, governantes, professores/as, alunos/as) podem fixar sentidos únicos na linguagem.

Assim, “os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos sobre o discurso o controle que pensávamos ter” (Veiga-Neto, 1996b, p. 29). E é nesse sentido que os suportes em que se ampara a crítica “são provisórios, contingentes, mutáveis, como assim é a história” (Veiga-Neto, 1996a, p. 147), já que “nenhuma questão tem resposta definitiva e acabada e que até mesmo forçar respostas não é o melhor caminho” (id.). Com isso, “não se trata, outrossim de entender o social como substrato que molda e é moldado pela ação humana” (ibid., p.146).

A Análise Crítica do Discurso se associa a esses campos de conhecimento, especialmente, ao pós-estruturalismo, já que, em uma de suas vertentes, se baseia na análise *foucaultiana*, que descreve o caráter “construtivo” da linguagem. Texto e discurso passam a ser vistos como artefatos produtivos, construtivos de formações sociais, comunidades e identidades sociais dos sujeitos. A própria construção do conceito de sujeito é cultural e toda prática social tem seu caráter discursivo (Luke, 1996). A Análise Crítica do Discurso explora as micro e macroestruturas textuais em relação ao contexto histórico, sócio-político e/ou cultural (Heberle, 1994).

Ao se inspirar em Haliday e Hasan (1985) para “definir texto como linguagem em uso, ou seja, qualquer exemplo de linguagem escrita e falada que tenha coerência e significados codificados” e, ao localizar esses textos, de modo mais geral, como visuais,

audiovisuais e gestuais, Luke<sup>13</sup> (1996, p. 13) considera que os textos são artefatos do trabalho dos sujeitos na produção do significado, isto é, momentos de intersubjetividade entre escritores, leitores, falantes e ouvintes, cujas intenções não são evidentes sem recorrer a um outro texto (id.). Sugerindo que os textos “não são aleatórios, nem arbitrários, nem são unidades solitárias que requerem que comecemos de um esboço em cada evento discursivo”, Luke (ibid., p. 14) observa que os textos se conectam uns com os outros e se referem uns aos outros, às vezes sistematicamente ou não, às vezes através da escolha e deliberação do autor e às vezes através da coincidência. Para o autor (ibid., p. 15): “Todos os textos são, na verdade, multidiscursivos, ou seja, eles se guiam por uma variedade de discursos, campos de conhecimento e vozes.”

Os discursos, por sua vez, ao serem concebidos como práticas sociais, se imbricam em outras práticas sociais. Como interage com essas outras práticas sociais, o discurso se vê conformado pelas situações, estruturas e relações sociais, etc., e por sua vez as conforma e incide sobre elas, consolidando-as, questionando-as (Rojo; Pardo, 1998). As autoras (id.) ressaltam, ainda, que a noção de discurso presente nestas investigações não pode ser a do discurso como reflexo dos acontecimentos, das relações sociais e dos sujeitos. Ou seja, o discurso é interpretado como “conjunto de enunciados que se apóiam em formações discursivas, que são definidos em um determinado quadro de condições de existência” (Costa; Silveira, 1997, p. 10).

Conforme o que argumentei até aqui, o trabalho da Análise Crítica do Discurso seria o de articular e criticar os textos como forma de quebrar o senso comum lançando mão de técnicas interdisciplinares de análise textual (Luke, 2000). Tais interpretações de como os textos funcionam nas cartilhas, representando discursos e produzindo identidades sociais e culturais, permitem examinar como essas obras produziram determinadas “verdades” que construíram essas identidades. Grossberg (1997, p. 91) avalia que as lutas por identidade não mais envolvem questões de adequação ou distorção, mas a política de representação em si, isto é: como as identidades são produzidas e adotadas através de práticas de representação.

---

<sup>13</sup> Tradução de Ricardo Uebal.

Sobre a representação, Hall (1997, p. 25)<sup>14</sup> considera que “nem as coisas por si próprias nem os usuários da linguagem podem fixar sentido na linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentido usando sistemas de representação - conceitos e signos”. Para o autor, esta é a chamada abordagem construtivista ou “construcionista” da linguagem. De acordo com esta abordagem, não devemos confundir o mundo material, onde pessoas e coisas existem, e as práticas simbólicas e processos através dos quais a representação, o sentido e a linguagem operam. Tal posição não implica negar a existência do mundo material, mas entender que não é o mundo material que confere significado a tudo e sim o sistema de linguagem ou qualquer sistema que estamos usando para representá-la.

Para o autor, a representação é produção de sentido através da linguagem e, nesta produção, usamos signos ‘para simbolizar, referir objetos, pessoas e eventos no chamado mundo “real”. Mas [eles] também podem referir coisas imaginárias e mundos fantásticos ou idéias abstratas que não são, no sentido mais óbvio, parte do nosso mundo material’ (ibid., p. 28).

Como a linguagem não trabalha como espelho, não existe uma simples relação de reflexo, imitação ou correspondência um-a-um entre linguagem e mundo real. O sentido é produzido dentro da linguagem e através de vários sistemas representacionais que, por conveniência, chamamos “linguagens” (id.). Numa cultura, o sentido freqüentemente depende de unidades maiores de análise - narrativas, enunciados, grupo de imagens, discursos inteiros - que operam através de uma variedade de textos, áreas de conhecimento sobre um tema que adquiriram autoridade (ibid., p. 42).

Assim, as representações são entendidas por “noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados e vinculadas a relações de poder. As representações não são fixas e em suas transformações não expressam aproximação do correto, verdadeiro, melhor” (Costa; Silveira, 1997, p. 10). Ao discutir os discursos e as representações, presentes nas cartilhas, acredito que estaremos em meio “a terrenos de luta por uma política de representação” (Luke apud Costa; Silveira, 1997, p. 10) e “em

---

<sup>14</sup> Tradução de Ricardo Uebal.

quais textos e termos de referência isto se verifica” (id.). Penso que tal posição envolve discutir como a leitura e a escrita, o livro didático, a infância, a escola e a docência estão sendo nomeadas/os, posicionadas/os, desejadas/os, descritas/os.

A esta Tese interessa questionar sobre por que, quando e como esta ou aquela prática, este ou aquele pensamento se constituem problemas, já que as práticas sociais e culturais - discursivas ou não - formam sistematicamente os objetos de que falam. Portanto, procuro entender como os discursos e representações possibilitaram a emergência e instituição de determinadas “verdades”, seus regimes de verdade e práticas discursivas e não-discursivas (Veiga-Neto, 1996a).

Assim, discursos e representações não podem ser tomados como dados, para nos oferecer respostas, já que são eles, exatamente, que estão sendo problematizados. Ou seja, “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno): ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras: os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (Veiga-Neto, 1996b, p. 28).

Ao longo de toda esta Tese, teremos a presença das “vozes impressas” daqueles/as que eram responsáveis pela orientação política e pedagógica da instrução gaúcha à época. Essas vozes se fazem presentes a cada relatório anual da Secretaria dos Negócios do Interior e do Exterior e também na maioria das reuniões dos Conselhos responsáveis pelo exame das obras pedagógicas. Considero que os diferentes lugares ocupados por esses sujeitos na instrução pública do governo republicano gaúcho da Primeira República foram determinantes para a produção de certos discursos e para a interação que se estabelece entre eles. Popkewitz (1994, p. 196), ao abordar a constituição dos discursos e o descentramento do sujeito, alerta que “boa parte da fala dessas vozes [referindo-se a “voz” de professores e estudantes e que estendo aqui aos representantes do governo do nosso Estado] foi construída anteriormente a sua entrada em cena, pois quando usamos a linguagem, pode ocorrer que não seja/mos eu/nós/eles que esteja/mos falando, mas “a linguagem que nos foi dada através de formações sociais

que ocorreram no passado” A análise das cartilhas ou primeiros livros permite que se ouçam, através das vozes de seus/uas autores/as, editores/as e pareceristas, discursos sobre educação, alfabetização, trabalho, infância, nação, etc, sendo que essas obras, ao mesmo tempo que foram produzidas nessa “moldura histórica”, participaram da produção do sujeito moderno, republicano e, no nosso contexto, brasileiro e gaúcho, conformado por essas diversidades de discursos e representações.

#### **1.4 Sobre o trabalho de campo e as análises**

A atividade de campo teve sua trajetória iniciada pelo mapeamento de acervos e exploração de cartilhas que eles possuísem, passando, após, à leitura da legislação e organização de dados relativos à Instrução Pública entre 1890 e 1930, no Estado do Rio Grande do Sul, olhando sempre documentação anterior para a análise das continuidades e mudanças. Dei prosseguimento ao trabalho de campo com a leitura dos relatórios dos representantes do governo, na seção dedicada à instrução, organizando dados quanto a livros, métodos, regulamentação, educação, alfabetização, república, nacionalização, prédios, mobília e apetrechos escolares. Procedi, em seguida, à leitura de atas de órgãos públicos responsáveis pela adoção de livros para a Instrução Pública e coletei dados dos livros de registros e mapas de fornecimento de livros e demais materiais de ensino às aulas públicas, bem como de inventários dos materiais recebidos e distribuídos nas aulas públicas e notas dos fornecedores. A legislação e os relatórios me fizeram procurar outros documentos como as atas e os mapas citados antes e permitiram a localização de novos documentos, como os inventários e as notas de fornecedores. O exame dessa documentação permitiu-me constatar que o método João de Deus, materializado na *Cartilha maternal*, fora adotado oficialmente no nosso Estado, entre 1890 e 1930. Dei continuidade, então, ao trabalho de campo, com estudos complementares em Portugal e, especialmente, com a consulta aos acervos portugueses. Pude, assim, conhecer o método e a cartilha que guiaram a produção e distribuição de outras cartilhas no Rio

Grande do Sul, devido às contingências enfrentadas pelo governo gaúcho para importar e editar a obra do poeta luso João de Deus. A partir da análise dessa vasta documentação, produzi o texto da Tese.

A cada capítulo, procuro privilegiar a descrição das diferenças, transformações, continuidades e mutações que marcam os discursos da dita pedagogia moderna sobre métodos de ensino da leitura e da escrita e sobre outros métodos e modos de ensino, alfabetização e alfabetismo, articulando-os aos discursos políticos que implementaram a Instrução Pública republicana no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930, especialmente, bem como buscando visibilizar as representações que eles receberam nas páginas das cartilhas. Procurei trabalhar com uma abordagem histórica reconhecida por Foucault como “geral” e que se oporia a uma história “total” (Kendall; Wickham, 1999), na medida em que a primeira abordagem revelaria atenção no detalhe, na partícula, na complexidade, buscando ir além da caricaturização da periodização histórica. Cada capítulo é como se fosse um arquivo de discursos locais enquanto o conjunto de capítulos forma a rede desses discursos locais. O método de ensino da leitura do poeta luso de João de Deus, adotado oficialmente na Instrução Pública gaúcha no período a que se atém este estudo, de 1890 a 1930, e a *Cartilha maternal*, sua objetificação, permearam as discussões estabelecidas a cada capítulo.

Seis capítulos – do segundo ao sétimo - são dedicados à análise de cartilhas ou primeiros livros e demais documentos que deram corpo a produção desta Tese, intitulada *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? .Vejam*os.

No capítulo dois, intitulado *Em busca dos começos*, apresento os discursos sobre métodos de ensino da leitura e sua representação em obras didáticas lusas, dando destaque ao método de João de Deus, considerado “novo” e “revolucionário” ante os “antigos” e “tradicionais” métodos sintéticos da soletração e silabação (Magnani, 1997). Ele se destina a apresentar a obra pedagógica do João de Deus e, para contextualizar a produção do método e da *Cartilha maternal*, apresento-os a partir de crítica realizada sobre a obra pedagógica do poeta luso. Apresento-os também a partir de confrontação

de métodos para aprender a ler e escrever com que o poeta se defrontou ao criar a sua obra pedagógica em Portugal, como a *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros e o *Método português*, de António Feliciano de Castilho. Discuto, ainda neste capítulo, a divulgação da *Cartilha maternal* e do método João de Deus no Brasil e sua perenidade em Portugal, considerando que ambos continuam a ser usados até nossos dias em Jardins-Escola João de Deus, espalhados por toda nação lusa, garantidos pela formação de professores/as na Escola Superior de Educação João de Deus, em Lisboa. Para a elaboração das análises deste capítulo me vali da obra pedagógica de João de Deus e daquelas com que se defrontou à época, assim como dos trabalhos dos comentadores de sua obra.

No capítulo três, intitulado *Progredir, melhorando*, procuro analisar como uma vontade de verdade - a da implantação da República no nosso Estado - apoiada sobre um suporte institucional - o do serviço de Instrução Pública - é atravessada por uma multiplicidade de discursos e exerce uma espécie de pressão e poder de coerção social, a partir da escolha e adoção de determinadas obras didáticas e da busca da “unidade” de métodos e doutrinas. Para dar conta de tal reorganização política, existiam os discursos que eram reconhecidos como “verdadeiros” à época, bem como aqueles sujeitos que eram considerados qualificados para enunciá-los. Ou seja, determinados rituais definiam a qualificação que deviam possuir os indivíduos que falavam e as posições que ocupavam na ordem do discurso (Foucault, 1998, p. 39).

Para realizar a apresentação do projeto de Instrução Pública do primeiro governo republicano gaúcho, entre 1890 e 1930, apresento, inicialmente, a constituição do Partido Republicano Rio-grandense (PRR), ainda no final do período imperial e a forma como este chegou ao governo do Estado com o advento da República, contextualizando sua formação a partir dos diversos modelos de república circulantes no Brasil. Após, passo à discussão do projeto de instrução pública, tendo por referência os decretos que instituem como oficiais o método de ensino intuitivo, o modo de ensino simultâneo e o método de ensino da leitura João de Deus. Mostro, então, que tal reforma privilegiava a revisão de métodos e modos de ensino e leitura, para que estes fossem consoantes com a chamada pedagogia moderna e associava-se à construção de prédios escolares, à

substituição da mobília por carteiras “adequadas ao desenvolvimento infantil” e à aquisição de materiais de ensino próprios ao ensino concreto e intuitivo. A máxima positivista – “progredir, melhorando” – recebia visibilidade nesses atos governamentais e na interpretação que faziam dos mesmos os seus representantes. Apresento ainda, nesse capítulo, as possíveis aproximações entre o método de ensino intuitivo e o modo de ensino simultâneo e entre estes e o método de leitura João de Deus. Tais aproximações são discutidas tendo por referência as próprias ações governamentais no sentido de viabilizar o projeto de instrução pública e as interpretações teóricas produzidas à época quanto à possibilidade de fazer tais aproximações. Para realizar as análises deste capítulo examinei estudos sobre a implantação da República no Brasil e no nosso Estado, a legislação sobre a reforma da instrução pública no primeiro governo republicano gaúcho, bem como estudos sobre métodos e modos de ensino.

No capítulo 4, intitulado *O circuito cultural das cartilhas*, discuto prescrições legais para a produção e circulação de livros, procurando mostrar como esses processos eram controlados por órgãos governamentais visando ao exame, à aprovação e adoção de cartilhas ou primeiros livros.

Para Johnson (1999) existiriam três modelos principais de pesquisa nos Estudos Culturais: estudos baseados na produção, estudos baseados no texto e estudos baseados nas culturas vividas. O autor observa que essa divisão se conforma às manifestações principais dos circuitos culturais: produção, circulação e consumo. Preferencialmente, realizei um estudo baseado no texto, mas lancei mão dos demais, quando fossem úteis para localizar contextualmente o circuito cultural por que passaram essas obras. O autor (op. cit.) considera que os estudos baseados no texto tratam, primariamente, os produtos culturais (no caso, as cartilhas, os pareceres sobre elas, seus métodos, etc) como textos que possam fornecer leituras mais ou menos definitivas deles. Dito isso, o autor alerta para uma distinção a ser estabelecida nesses estudos: a distinção entre a leitura feita pelos críticos especializados e aquela realizada pelos leitores comuns e, ainda, entre praticantes culturais e aqueles que, primariamente, comentam as obras dos/as outros/as. Propõe, então, para superar possíveis reducionismos de significações, a descentração do texto como objeto de estudo pela consideração do contexto, justificando que o objeto

último dos Estudos Culturais não é o texto, mas a vida subjetiva das formas sociais em cada momento de circulação, incluindo suas corporificações textuais. Assim, o salto a ser dado na análise cultural através dos estudos baseados no texto seria o de não tratar a leitura como recepção ou assimilação, mas como sendo ela própria um ato de produção.

Para a análise que faço no capítulo 4, examino os seguintes documentos: decretos governamentais estaduais sobre a constituição dos órgãos responsáveis pelo exame, aprovação e adoção das cartilhas; atas das sessões desses órgãos, nomeadamente Conselho de Instrução Pública (1890-1896), Conselho Escolar (1897-1904), Conselho de Instrução (1906-1910) e Comissão Permanente de Exame das Obras Pedagógicas (a partir de 1921); livros de registro, mapas e notas de fornecimento de livros e relatórios dos governantes, além das próprias cartilhas ou primeiros livros quanto a registros que possam conter dessas deliberações legais de aprovação e adoção.

No capítulo 5, intitulado A unidade de métodos e doutrinas: através de contrafações, similaridades e adaptações analiso inicialmente estratégias governamentais para alcançar a unidade do ensino. Após, apresento o método de leitura João de Deus, da forma como era ensinado aos/às professores/as a partir dos registros de uma professora gaúcha e das orientações presentes no guia que acompanha a Cartilha maternal, através de notas (Deus, 1876) e no Guia publicado, posteriormente, em separado (Ramos, 1901; 1909, Deus, 1997). Logo em seguida, detenho-me na análise de três cartilhas: Maternal, Nacional e Mestra, adotadas na Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul entre 1890 e 1930, sendo que as duas últimas eram consideradas “contrafações inconvenientes” da primeira. Nas duas últimas seções discuto outras duas cartilhas adotadas, dando destaque à análise de uma nova “contrafação” da Cartilha maternal, que seria considerada “similar”, e ao primeiro livro *Queres ler?*, que tem sua origem em adaptação de uma outra obra estrangeira, o primeiro livro *Quieres leer?*, do autor uruguaio José Henríquez Figueira. O deslize da unidade para a diversidade de métodos e de doutrinas pode ser visibilizado na proliferação de cartilhas e métodos de ensino da leitura. Privilegio a análise de tais obras quanto às orientações de leitura e de escrita, procurando mostrar o quanto se aproximavam e diferenciavam umas das outras.

A ambivalência de classificações dos métodos de ensino da leitura adotados na Instrução Pública do nosso Estado mostra os deslocamentos das interpretações que recebiam por parte de autores/as, de pareceristas de Conselhos e Comissões e de professores/as. Bauman (1999) nos dirá que classificar consiste no ato de incluir e excluir, dependendo da linguagem para sustentar a ordem e suprimir o acaso e a contingência. Para o autor (op. cit.), os tempos modernos serão representados pela dualidade da ordem e dos caos, sendo que a existência de algo seria qualificada de moderna quando se bifurcasse dessa forma. Ao olhar para a ambivalência das classificações dos métodos de ensino da leitura, procuro mostrar o quanto um dado método de ensino da leitura não pode ser reconhecido como integrante de quaisquer das duas grandes classes – sintética ou analítica ou analítico-sintética – ou, ainda, das suas fragmentações, conforme o ponto de partida: a letra, a sílaba, o fonema, a palavra, a frase ou o texto.

Para a análise que desenvolvo no capítulo 5, examinei cartilhas adotadas na Instrução Pública gaúcha no período a que se atém este estudo quanto aos métodos de ensino da leitura e da escrita, com base nas informações advindas dos documentos examinados no capítulo anterior. As obras examinadas são *Cartilha maternal*, *Cartilha nacional*, *Cartilha mestra*, o primeiro livro *Queres ler* e caderno de uma professora com anotações quanto ao uso do método João de Deus.

No capítulo 6, intitulado *A formação da identidade nacional nas páginas das cartilhas*, retomo a análise das cartilhas para examinar discursos e representações sobre alguns símbolos e alegorias presentes nessas obras. Inicialmente procuro visibilizar a situação conflitiva criada com a imposição da Língua Portuguesa como língua de uso em um Estado cuja população seria formada, em boa parte, de imigrantes alemães e italianos. Em seguida, apresento alguns dos símbolos nacionais representados nas páginas das cartilhas, através de textos e ilustrações, como também refiro a decoração das escolas com esses símbolos e outros apetrechos escolares “nacionalizadores”. A forma como os vultos nacionais são apresentados nas cartilhas é discutida a seguir, mostrando o quanto os “heróis” republicanos sobrepujam os descobridores e colonizadores portugueses. Tal análise nos mostra o quanto os textos das cartilhas

estariam coadunados com determinadas práticas sociais e culturais que atendiam a “invenção” de uma identidade nacional associada aos interesses do governo republicano do nosso País, nesse período, que pretendia se distinguir do governo anterior, monárquico. A problematização da “invenção” de determinadas tradições nos permite entender como se dá a emergência e instituição de determinadas “verdades”, seus regimes de verdade e práticas discursivas e não-discursivas. Hobsbawm e Ranger (1997) observam que o termo “tradição inventada” pode incluir tanto as tradições formalmente institucionalizadas, quanto aquelas que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo. Os autores (op. cit.) nos dirão, ainda, que o estudo da invenção das tradições nos permite localizar os indícios de uma nova cultura, o que, no caso desta Tese, corresponde à análise dos indícios da instituição de um novo regime, o republicano, através das páginas das cartilhas.

Para a análise que faço neste capítulo, uso como fontes os textos que compõem as próprias cartilhas, fragmentos dos relatórios anuais dos representantes dos governo em que foram estabelecidas discussões sobre a formação de uma identidade nacional, além dos programas de ensino que tratam direta ou indiretamente do tema e outros textos produzidos no nosso país à época visando a “construção” de uma “nova” nacionalização republicana. Nem todas as cartilhas examinadas aqui foram aprovadas e adotadas, mesmo as de autores gaúchos, até porque não tiveram o abrigo oficial, mas circularam no mercado editorial do nosso Estado e do resto do nosso País, podendo ser reconhecidas como artefatos culturais desse período.

No capítulo 7, intitulado *A escolarização da educação e da alfabetização*, discuto as expectativas de educação, de alfabetização e de alfabetismo existentes no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930, tendo como fonte de informação normatizações legais para os programas de ensino na área da linguagem, ou mais especificamente, da alfabetização, e os relatórios anuais dos governantes referentes a esses aspectos. Ao discutirem o andamento da instrução no nosso Estado, os representantes do primeiro governo republicano gaúcho nos falam de suas próprias expectativas, destacando o valor dado à educação para formar o/a cidadão/ã republicano/a, que se sobrepõe ao valor dado à alfabetização. De uma expectativa inicial

– saber ler, escrever e contar - poderão ser percebidas outras, “construídas” a partir de expectativas que podem ser localizadas contextualmente, como próprias de pessoas que vivem em áreas rurais ou nas cidades e de governantes interessados na construção de um Estado que, respeitando suas características rurais, também viesse a ser industrial e moderno. As páginas das cartilhas, em textos que referem o domínio das habilidades de leitura e de escrita e a importância da educação, em seus aspectos físico, intelectual e moral, incluindo também o cívico, visibilizam as expectativas de autores/as e didáticos/as e, de certa forma, refletem as expectativas predominantes à época quanto a esses “conceitos”.

Castro-Gómez (2000) nos incita a discutir a invenção da cidadania como parte do projeto da modernidade, que teria como instância central o Estado legitimado pelo conhecimento científico. Assim, através da escolarização da educação e da alfabetização, o Estado poderia inculcar nas pessoas a idéia de que, para fazer parte da civilização, seria necessário ser bom/a filho/a, bom/a aluno/a, bom/a trabalhador/a para só então ser reconhecido/a como bom/a cidadão/ã e bom/a brasileiro/a.

Para a análise que realizo dos textos que, nas cartilhas, tratam desses mesmos conceitos, conto com a teorização que fazemos hoje sobre a modernidade, a alfabetização e o alfabetismo e com os registros das interpretações dos representantes do governo quanto a esses “conceitos”, presentes nos seus relatórios anuais. Mesmo que as cartilhas examinadas não sejam, em sua maioria, as adotadas na Instrução Pública do nosso Estado, elas documentam as representações que esses discursos ganharam para a produção da Instrução Pública como “obra” da república.

O último capítulo da Tese é dedicado às conclusões. Quero observar neste momento, pois percebo que só agora posso fazê-lo, quando chego ao último capítulo e posso apresentá-lo, que a escrita da Tese não foi linear, assim como não o foram os estudos teóricos e o trabalho de campo. Aproximações aos campos de estudos utilizados para a teorização e análise foram feitas durante todo o Curso de Doutorado e produção do texto da Tese, marcadas pelo tipo de análise que pretendia desenvolver e, a partir do trabalho de campo, determinadas pelos achados. A organização do texto final da Tese

foi intrigante, pois me exigiu organizar os dados de forma a contextualizar discursos sobre métodos e cartilhas e suas representações, apresentar as obras adotadas em um contexto de circulação de outras obras e as prescrições que determinavam as adoções, para, então, examinar as cartilhas, mostrando o quanto esse contexto estava representado em suas páginas através de tais discursos e de outros, que se associavam a esses. Nesse momento também algumas análises iniciais foram revistas com o retorno aos dados e às teorizações para revisar determinadas conclusões.

CARTILHA MATERNAL

40

# ARTE DE LEITURA

## 2 EM BUSCA DOS COMEÇOS<sup>15</sup>

POR

JOÃO DE DEUS



Pego na velha CARTILHA MATERNAL da minha infância distante...  
Recordo, em memória de infância, a cabeça de João de Deus  
que a sua mão direita apóia num gesto repousado;  
e o fogo de ternura imensa do seu olhar.  
E sob o retrato, uma assinatura suave de voo de pena  
(Araújo, 1995, p. 5).

---

<sup>15</sup>Este capítulo, especialmente, decorre, de estudo complementar Doutoramento Sanduíche, realizado entre dezembro 2000 / fevereiro 2001, apoiado pelo CNPq (processo nº 200674/00-5), sob a orientação do Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães, em Portugal, junto à Universidade do Minho, Braga e acervos portugueses, que permitiram o acesso a vasta documentação sobre a obra de João de Deus e cartilhas “antigas”, especialmente, no Museu João de Deus, em Lisboa.

## 2.1 João de Deus e sua obra pedagógica

A publicação da *Cartilha maternal ou arte da leitura* de João de Deus causou grande agitação em Portugal. Entre vozes discordantes, a cartilha foi saudada com grande simpatia pela imprensa periódica e Câmara dos Deputados portuguesa. Antes de apresentar mais detidamente o impacto que causou a invenção do método que orienta essa cartilha, quero apresentar seu autor.

João de Deus de Nogueira Ramos (1830-1896) nasceu em S. Bartolomeu de Messinis, em 1830. Simplificou depois seu nome para João de Deus Ramos e, a partir de 1868, reduziu-o, apenas a João de Deus (Nunes, 1996). Formou-se em Direito, mas não se dedicou à magistratura. Acabou se tornando poeta ao mesmo tempo que se dedicou à criação de sua cartilha e de seu método de ensino da leitura. “Publicada em 1876, a obra rapidamente se espalhou por Portugal, Brasil, Madeira, Açores, antigas colônias africanas e Índia” (ibid., p.11-12). O método obteve um êxito sem precedentes, angariando muitos seguidores e detratores. A polêmica durou anos em Portugal. Assim, foi nessa situação de efervescência, a favor e contra a cartilha e o método que a orientava, que se formou a Associação de Escolas Móveis para a difusão da mesma, com escola diurna para crianças de mais de sete anos e noturna para adultos, tendo em vista eliminar o analfabetismo em Portugal (ibid., p. 13).

“Nesse tempo surgia cada vez mais forte o movimento republicano. O poeta atento à mudança alinhou com o movimento e afirma-se republicano” (ibid., p. 14). Casimiro Freire, um dos fundadores do primeiro Centro Republicano em Portugal (1876) e incansável lutador contra o analfabetismo, propunha o uso do método de João de Deus em todos os lugares que carecessem de escolas, organizando uma escola que, pelas suas características, se designaria "escola móvel". A primeira missão desse gênero entrou em atividade em 1882 (Carvalho, 1985).

Magalhães (1997, p. 130) ressalta como um dos méritos do método João de Deus o sucesso do trabalho desenvolvido pelas escolas móveis em favor da alfabetização da

população portuguesa no início do século XX. Carvalho (1985) observa também que, “enquanto o ensino infantil oficial não passou de um projecto, o ensino infantil particular iniciou, exactamente na mesma época, uma obra notável que ainda hoje perdura”. Os jardins-escola João de Deus, criados sob a orientação de João de Deus Ramos, filho do poeta, estão relacionados com a atividade propagandística da instrução popular levada a cabo por Casimiro Freire, com as "missões" de escolas móveis. A chamada Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus incluiu, em 1907, por remodelação dos seus Estatutos, o objetivo de criar Escolas Maternais, que tivessem como expressão real o aparecimento dos Jardins-Escola, que permanecem até os dias de hoje espalhados por todo o país luso.

Em 1911 era inaugurado o primeiro Jardim-Escola João de Deus, em Coimbra, por João de Deus Ramos. Como é possível constatar, a obra do poeta foi continuada por seu filho, reconhecido como um grande pedagogo da república portuguesa (Patrício, 1994, p. 7), por sua neta, Maria da Luz de Ramos Ponces de Carvalho (Raposo, 1991, p. 6) e ganha permanência através de seu bisneto, Antonio de Deus Ramos Ponces de Carvalho (Deus, 1995, p. 147; Deus, 1997, p. 93). Atualmente, existem em torno de 31 jardins-escola espalhados pela nação lusa (Nunes, 1996, p. 22). Para Raposo (1993, p. 13): “a iniciação à leitura a partir dos cinco anos e meio representa uma das principais e originais actividades dos Jardins-Escolas João de Deus [em que], por sua vez se utiliza essa obra-prima de pedagogia da leitura que é a Cartilha Maternal”. Santos observa que os jardins-escola foram criados sob a inspiração de um “sistema frobelliano” ao privilegiarem: “uma série de jogos ginásticos, acompanhados de cantos; a cultura dos jardins e a iniciação nos cuidados a prestar às plantas; a ginástica da mão; a combinação e a transformação de diversos objetos e das matérias-primas; poesias, cantos e contos; o desenho (Santos, 1993, p. 15). Ou seja: para seu criador, João de Deus Ramos, os jardins-escola seriam uma escola diferente da primária, em que a educação sensorial antecederia o ensino da leitura e da escrita que nela seria efetivado até a criança completar oito anos (Santos, 1993, p. 16).

Vista, parcialmente, a repercussão da invenção de João de Deus, nos voltemos as críticas feitas à cartilha e ao seu método por teóricos portugueses contemporâneos do

poeta. Opositores questionavam se João de Deus seria um notável pedagogo, que ombreasse com Pestalozzi e Froebel, reconhecendo-o apenas como um autor de um novo método de leitura, acusando-o de ter prometido um método ensino da escrita que nunca publicara (Santos, 1991).

## **2.2 A *Cartilha maternal* e o método João de Deus no confronto com discursos e representações de leitura circulantes em Portugal no final do século XIX**

Pelo menos, três obras servem de referência para a análise da produção didática na área da alfabetização em Portugal – a *Cartinha para a aprender a ler*, o *Método português* e a *Cartilha maternal* – devido ao reconhecimento da originalidade dessas obras e pelas rupturas que causaram, cada uma a seu tempo, nas práticas pedagógicas em uso. Vejamos.

Cirne Júnior (1973), um dos críticos portugueses do método João de Deus, se propõe a discuti-lo, comparando o trabalho de João de Deus com métodos de ensinar a ler lusos reconhecidos e que tiveram existência prolongada na instrução portuguesa, como o antigo método alfabético<sup>16</sup>, de João de Barros, apresentado na *Cartinha para aprender a ler* (1539<sup>17</sup>) e, especialmente, o *Método português*, de António Feliciano de Castilho (1850<sup>18</sup>).

---

<sup>16</sup> Cf. Barros (1539).

<sup>17</sup> Buescu (1971) apresenta reprodução *facsimilada* dessa primeira edição da cartinha de João de Barros da qual existe o exemplar original na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

<sup>18</sup> Cf. edições (1853; 1854a, 1854b, 1854c e 1854d).

Informa Cirne Júnior<sup>19</sup> (1973) que ao final do século XIX e início do século XX o método de leitura que predominava na maioria das escolas rurais portuguesas era o método alfabético ou de soletração antiga, caracterizado pelo estudo simultâneo de todas as letras. Constata, ainda, o autor que esse método foi, gradualmente, caindo em descrédito e surgiram novos métodos de leitura. Vieram os métodos de “soletração moderna” e de silabação que, pela rejeição da velha nomenclatura das letras e por uma gradação mais ou menos racional, permitiriam a renovação do ensino. Vejamos esses dois métodos a que se opôs o de João de Deus: o de João de Barros e o de Castilho.

A cartinha de João de Barros constituiu o primeiro material impresso em Portugal visando ao ensino da leitura, pois antes se ensinava por papéis manuscritos. A folha de rosto da *Cartinha de aprender* (fig.1) é sugestiva do clima escolar do século XVI. Buescu (1971, p. XVI) descreve preciosamente a ilustração:

O rosto que contém título de “Grammática”, é uma bela gravura, representando uma escola em que o mestre aponta num livro a um discípulo que se encontra junto dele, de pé. A cena é movimentada e curiosa: dois alunos brigam, cadernos espalhados, um cachorro e um gato prestes a intervirem na liça, por entre grupos dispersos de crianças em diversas atitudes. Em terceiro plano, observa-se uma cena de castigo em que uma criança, às costas de outra, é punida corporalmente por uma terceira. O rosto é encimado por um friso de pequenas figuras aladas que sustentam uma legenda: LIBROS LEGE.

As representações de escola, de professor, de aluno<sup>20</sup> permitem imaginar o método de ensino da leitura que estaria sendo utilizado em sala de aula. O método usado parece ser o alfabético, pois há junto do mestre em uma página a seqüência do alfabeto de A a D. Um aluno deve estar lendo ou mostrando a lição para o mestre, enquanto uma fila de crianças aguarda a sua vez. A maioria das crianças fica sentada no chão lado a lado lendo (ou escrevendo?) ou, simplesmente, ociosas. Uma expectativa de “espera” de muitas crianças predomina na cena.

---

<sup>19</sup> Contemporâneo de João de Deus, Francisco António de Amaral Cirne Júnior, “em cuja obra é bem patente a influência do positivismo de A. Comte e sobretudo ao evolucionismo de H. Spencer” (Gomes, 1977, p. 194-195), era um dos críticos do método João de Deus.

<sup>20</sup> Não é possível afirmar que haja alunas entre as crianças representadas nessa cena de sala de aula.

Como esse tipo de ensino era, nesse tempo, realizado a um preço elevado, só as classes privilegiadas aprendiam a ler. Às classes populares se ensinava apenas doutrina cristã (Lage, 1924<sup>21</sup>). Sobre o método da cartinha de João de Barros (figs. 2-6), Lage (1924, p. 42) informa:

A Cartinha de aprender a ler é, pois, a primeira sistematização do ensino da leitura de que temos conhecimento.

Nela expoz João de Barros as letras pela mesma ordem por que entram no alfabeto, não atendendo assim nem ao valor, nem à necessidade, nem à dificuldade de pronúncia de cada letra.

Apresentava o alfabeto apenas com 22 letras; não mencionava o y e atribuía a cada uma das letras i e u dois valores: como vogais, valiam respectivamente i e u; como consoantes, j e v.

O método era o de soletração. Obrigava primeiramente a decorar os nomes de todas as letras, fazia-as reunir em sílabas, para depois formar palavras.

O autor esclarece que, numa nova edição da cartinha de João de Barros, publicada em 1755<sup>22</sup>, aparece já o processo das gravuras como auxiliar do aluno na memorização dos nomes das letras. São apresentadas primeiramente as vogais assim dispostas: *á - a - é - e - i - ó - o - u*. As consoantes aparecem em volta do desenho duma esfera, tendo cada uma delas à sua frente todas as vogais. Na circunferência que limita esse desenho está escrito o seguinte conselho: “Meninos, sabeis nesta esfera entrar, sabereis silabando mui bem soletrar<sup>23</sup>” (Lage, 1924, p. 43). O autor argumenta, ainda, que o método seguido na cartinha seria o da soletração e não o da silabação, já que tomava como ponto de partida e unidade de leitura a letra e não a sílaba. Tanto seria assim que João de Barros orientava: “Depois de ensinar a ler todas as letras, apresenta

---

<sup>21</sup> Bernardino da Fonseca Lage, Professor da Escola Normal Primária de Coimbra, escreve a obra *Metodologia especial: a língua e a literatura portuguesa na educação primária*, aqui analisada, visando contextualizar discursos sobre métodos e modos de ensino e, em especial, de leitura e de escrita, em 1924.

<sup>22</sup> Buescu (1971, p. XXVII) refere uma edição da *Cartinha* de 1785, que acompanharia a publicação da segunda edição da *Gramática* (que teve a primeira edição um ano após a *Cartinha*, em 1540). A autora observa que as quatro obras de João de Barros – a *Cartinha*, a *Gramática* e os dois *Diálogos* – formaram o “*cópus didáctico* da época” (p. XX), com a *Cartinha* correspondendo ao primeiro livro, a *Gramática*, ao segundo livro e os dois *Diálogos* – *Diálogo em louvor da linguagem* e *Diálogo da viciosa vergonha*, a livros de leitura voltados para a formação dos moços, “idáde em cujo proveito essa obra se compôs” (p. XX).

<sup>23</sup> Será respeitada a ortografia da época. Percebe-se que a grafia das palavras e a pontuação divergem entre autores que tem publicação em um mesmo período. Expressões e fragmentos de textos, quando estiverem fazendo referência direta a esse período e obras, seguirão o registro usado pelos autores consultados.

as sílabas dispostas em vários quadros e por uma ordem crescente de complexidade quanto ao número de letras de que são formadas. Do conhecimento das sílabas deveria se passar, então, à leitura das palavras” (Lage, 1924, p. 43)<sup>24</sup>. Este método de ensino da leitura passaria a ser reconhecido como “soletração antiga” e sofreria novas transformações quando, mais tarde, as consoantes passassem a ser nomeadas de uma forma que, se julgava, facilitaria a compreensão da formação da palavra pela criança.

Lage (1924), ao discutir uma das possíveis divisões que os métodos de leitura receberiam nesse período em Portugal, apresenta três categorias, que segundo o autor corresponderiam à maneira de se decompor os elementos da palavra que se estuda. Tais categorias seriam: método da antiga soletração, método da nova soletração e método sem soletração<sup>25</sup>. Vou me deter, inicialmente, somente na interpretação que faz da soletração “antiga” e nova”. Para a discussão desses dois métodos de ensino da leitura no que se aproximam ou diferenciam, acrescentarei à interpretação de Lage (op.cit.), a que faz Escolano Benito<sup>26</sup> (1997a), ao expor diversas classificações utilizadas nos manuais de pedagogia utilizados para a formação de professores, entre os séculos XIX e XX, na Espanha. Devo observar que essa divisão dos métodos apresentada por Lage (op. cit.) não seria a que estamos acostumados a usar ainda hoje para classificar os “tradicionais métodos de alfabetização”, embora as mesmas se prestem para

---

<sup>24</sup>Lage (1924, p. 44) informa, ainda, que para as alterações que a “Cartilha” de João de Barros apresenta na edição de 1755, muito contribuiu, sobretudo, o Padre Inácio Martins, que aperfeiçoou a obra e a tornou conhecida sob o nome de *Cartilha do Padre Inácio*. Felicíssimo de Azevedo, em relato que desenvolve sobre o método de ensino do mestre-escola Antonio d’Avilla no *Almanac* do Correio do Povo, publicado em Porto Alegre/Rio Grande do Sul, em 1925, à página 139, aponta o uso da *Cartilha do Padre Inácio*, depois de o aluno já ter se exercitado em todas as cartas manuscritas, na doutrina cristã e na leitura de sentenças dos tribunais judiciários. Cf. sobre esse relato em Kraemer Netto (1969) e Schneider (1993). Lage (1924) constata que muitas outras cartilhas apareceram inspiradas na *Cartilha do Padre Inácio*. Observa, entretanto, que, embora algumas delas se apresentassem aperfeiçoadas do ponto de vista gráfico, o método continuava a ser sempre o mesmo. Em todas as cartilhas se dispunham identicamente os elementos da leitura e por todas se ensinava da mesma maneira. Temos uma dessas cartilhas publicadas no Rio Grande do Sul, em 1922, pelas oficinas da Livraria do Globo. Cf. *Cartas de ABC para uso das escolas brasileiras*. Essa cartilha não apresenta imagens associadas às letras.

<sup>25</sup>O método sem soletração, assim categorizado por Lage (1924, p. 288), consistiria em “se dispensar a soletração, passando-se logo para o estudo das sílabas”. Deve corresponder, portanto, ao que Escolano Benito (1997, p. 232) identifica como silabação (“silabeo”) e que consistiria na “adoção da sílaba como ponto de partida, sem atender a soletração, para, a seguir, formar palavras e períodos”.

<sup>26</sup>Esta tradução e as seguintes de Escolano Benito e da obra organizada pelo autor (Escolano Benito, 1997) são de minha responsabilidade.



**GRAMMATICA DA**  
lingua portuguesa ce m os mandamen-  
tos da santa mãe iareia.

FIGURA 1: Capa da *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros (1539).  
Créditos: Biblioteca Pública do Porto, Portugal.

APRENDER A LER.

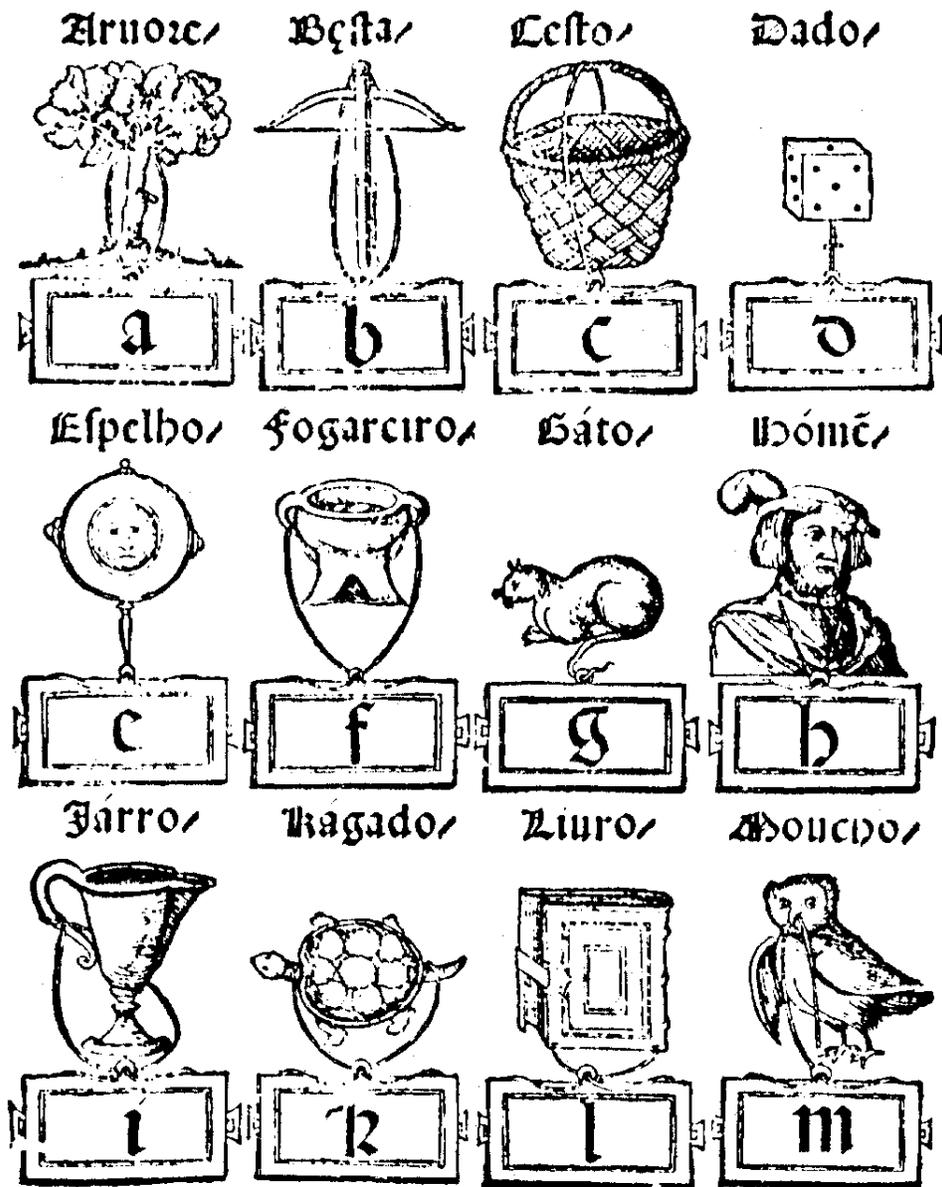
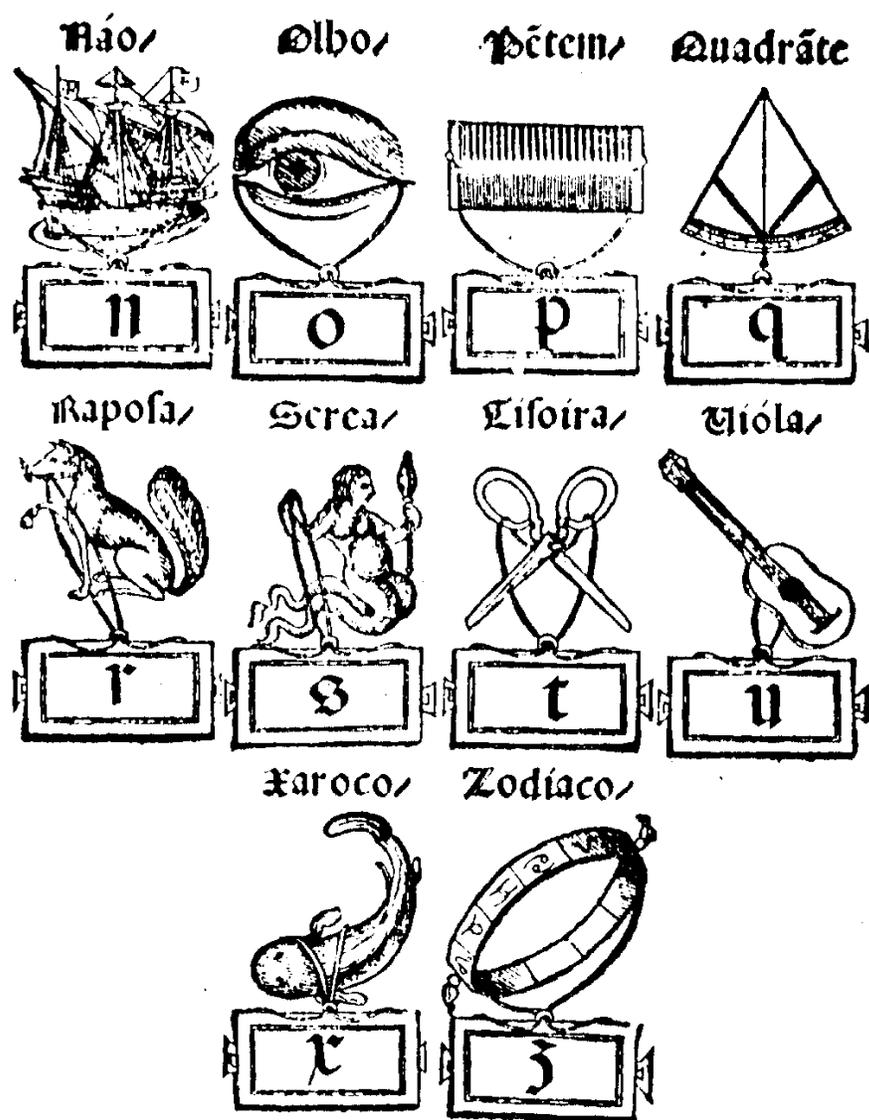


FIGURA 2: Alfabeto da *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros (1539).



☞ *Outro a . b . c . que temos em que á algũas  
letras dobradas.*

**A llii**

FIGURA 3: Continuação do alfabeto da *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros (1539).

A á a b c d e e f g h i i y k  
 l m n ó o p q r z s t v u x z.

Desas trinta e hãa letras oito seruem  
 de uogais.f.

á a e e i ó o u  
 Modo de compoer as syllabas com duas  
 com tres e com quátro letras.

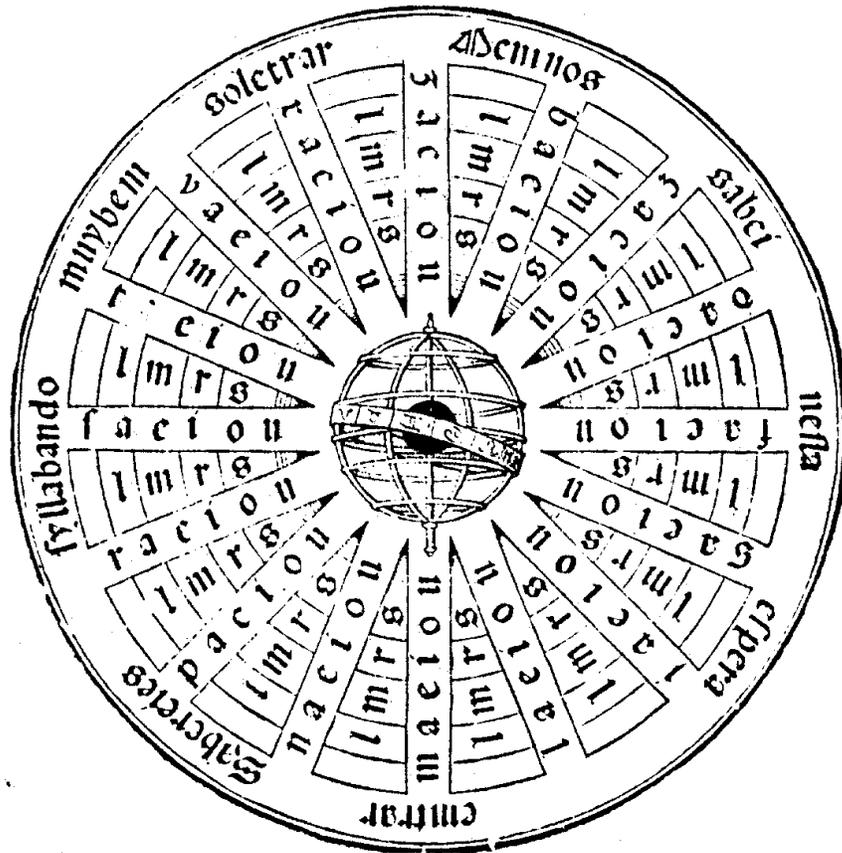
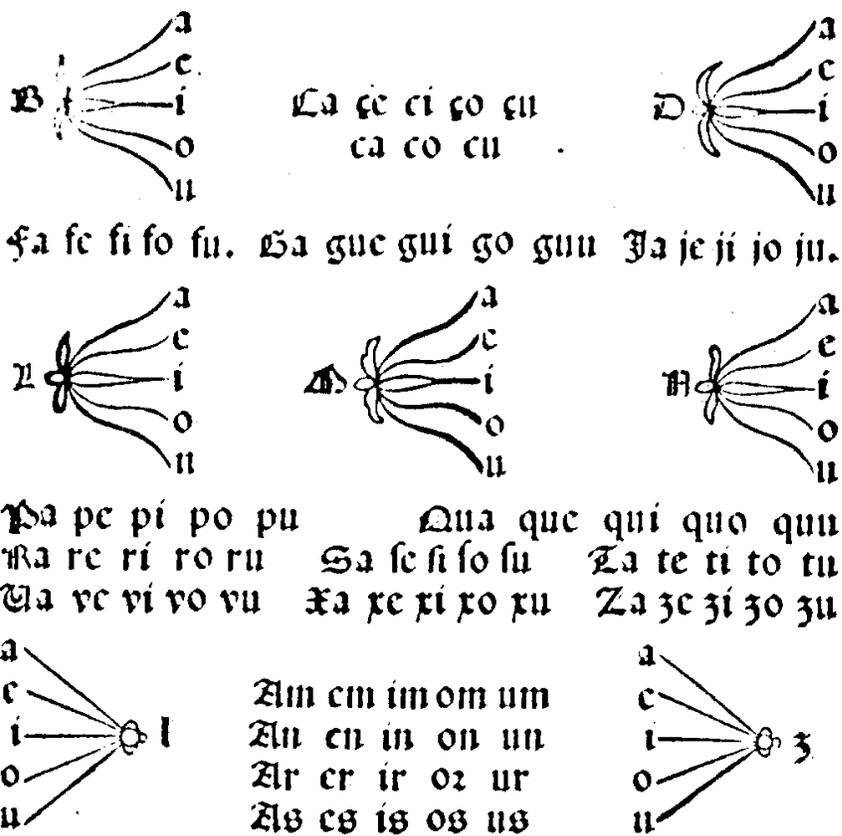


FIGURA 4: Esfera com consoantes e vogais para soletrar da *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros (1539).

☛ Syllabas per aiuntamento  
de duas letras.



☛ Syllabas per aiuntamento  
de tres letras.

Bal bel bil bol bul. Cal cel cil col cul.  
Lal col cul.

FIGURA 5: “Silabas pelo ajuntamento de duas letras” da *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros (1539).

*Preccitos e mandamentos da igreja, com algũas  
doutrinas cathólicas em que os miuiños  
deuem ser doutri-  
nados.*

*A Oraçam que Christo ensinou a  
seus apóstolos.*



**P**ater noster qui es in celis sanctifice-  
tur nomen tuum. Adueniat regnum  
tuum. Fiat voluntas tua / sicut in celo  
et in terra. Panem nostrum quotidia-  
num da nobis hodie. Et dimitte no-  
bis debita nostra. Sicut et nos dimit-  
timus debitoribus nostris. Et ne nos inducas in-  
tentationem. Sed libera nos a malo. Amen.



**P**adre nōsso que estás nos cōos / santifica-  
do seia o teu nome . Venha a nōs o teu  
reino. Seia feita a tua vontade: assi no cōo  
como na terra. O pam nōsso de cada dia /  
nos dá oie. E perdoanos nossas diuidas / assi como  
nōs perdoamos aos nossos devedores. E nam nos  
tragas em tentaçam / mas liura nos de mal. Amen.

*Saudaçam do anio a nossa  
senhora.*

FIGURA 6: Oração "Pai Nosso" da *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros (1539).

contextualizar aquelas orientações que influíram a seu tempo para que João de Barros, António Feliciano Castilho e João de Deus produzissem seus métodos de ensino da leitura. A divisão atual dos métodos mostra que a produção dessas classificações dependeu das inovações dos campos da lingüística, da psicologia e da pedagogia que foram inventadas e se impuseram em diferentes épocas e contextos.

O método da antiga soletração, que poderia ser associado ao da cartinha de João de Barros, consistiria em “ensinar as vogais e os demais nomes das letras por ordem alfabética, formar sílabas diretas por igual ordem - nomeando separadamente as letras e pronunciando-as, logo em seguida, unidas; da mesma forma se ensinariam as sílabas inversas e as compostas, concluindo com as palavras” (Escolano Benito, 1997a, p. 231-232). Já o método da nova soletração, ou soletração moderna, teria um procedimento semelhante ao anterior, só que suprimiria a nomeação das consoantes (Escolano Benito, 1997a). Esse método também modificaria a denominação dada às letras.

Ou seja: o tipo de ensino da leitura “*Bê + a = bá*”, próprio das cartinhas, passaria, então, a ser reconhecido como “soletração antiga”, ao ser inventada essa outra forma de ensinar a leitura, que nada mais era do que a substituição do nome que então se dava às letras - *á, bê, cê, dê, é, éfe, guê, agá, i, gi, cá, éle, éme, éne, ó, pê, quê, érre, ésse, tê, u, vê, xê, zé* – pelo que se chamava seus “valores” - *be, ce, de, é, fe, gue, agá, i, je* (ou) *jota, cá* (ou) *que, le, me, ne, ó, pe, que, rre, se ou si, te, u, ve, xe, ze*. Assim, “as vogais que antes eram ensinadas só pelos seus valores abertos, passariam a ser ensinadas em todos os seus valores”(Lage, 1924, p. 45). As consoantes também seriam ensinadas em todos os seus valores. A leitura continuaria a ser feita por meio de soletração, mas uma soletração diferente da “antiga”, pois atribuiria às letras um nome que se supunha concordava com o seu valor. Se para soletrar pela soletração antiga, a palavra “tinteiro”, se diria *te + i + éne = tin, te + é + i = tei, érre + ó = ro*, pela soletração moderna, seria *te + i + ne = tin, te + é + i = tei, re + o + ro* (Lage, op. cit.). Estava criada, desse modo, a soletração “moderna”. Essa mudança ainda seria considerada pequena ante uma nova forma de ensinar a ler, que respeitasse o princípio *pestalozziano*: “que um objeto deve ser reduzido aos elementos, ou uma dificuldade por cada vez, é bastante para a inteligência infantil” (Cirne Júnior, 1973, p. 310). Tal

mudança implicava uma nova forma de apresentar o alfabeto: por partes, partindo dos seus valores. Ou seja: ao invés da ordem convencional, as letras e seus valores seriam apresentadas seguindo uma nova ordem: dada pela classificação “fisiológica” dos sons da voz humana.

Tanto Cirne Júnior (op. cit.) quanto Lage (op. cit.) pensavam que teria sido Antonio Feliciano Castilho (1800-1875) quem, em Portugal, na década de 50 do século XIX, com seu método de ensino da leitura, teria rompido com os velhos processos da soletração “antiga” e “moderna”. Observa Cirne Júnior (id.) que o *Método português* não só ensinava o alfabeto por partes, mas rejeitava a ordem alfabética e, mesmo quando caiu no descrédito e esquecimento, após período áureo em Portugal, o desprezo da ordem tradicional do alfabeto e o princípio da fragmentação do mesmo – a sua divisão em partes, partindo de seus valores - não foram esquecidos, assim como outros aspectos privilegiados nesse método, a serem discutidos a seguir.

Lage (1924, p. 45-46) considera que, seguindo o *Método português*, o professor deveria abandonar a austeridade e rispidez de que era revestida a docência e a criança deveria ter direito ao movimento de que carecia, com a alegria entrando, assim, na escola. António Feliciano Castilho estabelecia para o *Método português* as seguintes bases (ibid., p. 46):

1ª A criança é naturalmente inclinada para o bem e carece em absoluto de liberdade e movimentos.

2ª A instrução primária é indispensável a todos os indivíduos; por isso e pela impossibilidade de haver um professor para cada criança, é necessário que cada professor ensine o maior número possível de crianças.

3ª Os conhecimentos julgados indispensáveis a todo indivíduo devem ser-lhe dados no menor tempo possível, pois que a economia de tempo é a maior de todas as economias.

4ª A Escola deve ser alegre e o ensino atraente, para que as crianças para ela corram de vontade e aprendam com interesse, condições necessárias ao bom aproveitamento do tempo.

Alguns aspectos que discutirei mais exaustivamente mais adiante, a partir do capítulo 3 e seguintes, já podem ser destacados desses princípios que orientam o *Método*

*português*, como a ênfase no modo de ensino simultâneo (com um professor se dedicando ao mesmo tempo a muitas crianças e o ensino sendo desenvolvido com economia de tempo) e no método de ensino intuitivo (com valorização da atividade, do interesse e do exercício físico), e a concepção da infância como um mundo à parte (com a sua associação a pureza infantil e aos aspectos lúdicos da aprendizagem), por exemplo.

Esses princípios distinguiriam o método de Castilho do método alfabético, já que este último passaria a ser associado pelos defensores do primeiro à representação da escola como local de sofrimento em que o principal, se não o único meio de que o mestre-escola se serviria para “motivar” a criança no estudo, seria a punição física. Assim, a palmatória e os bolos nas mãos afugentariam o interesse das crianças pela aprendizagem ou deixariam lembranças “aterradoras”. O que julgo interessante pontuar é que essas representações são feitas por autores que pretendem representar “o novo”, o moderno, apresentando negativamente o que vigora, como “antigo”, “tradicional”. A figura que aparece ao lado da folha de rosto do *Método Castilho*<sup>27</sup> (fig. 7) *para o ensino rápido e aprasível do ler impresso manuscrito, e numeração e do escrever* (Castilho, 1853) é exemplar nesse sentido (fig. 8). Crianças tendo nas mãos as cartas de letras, ateam fogo nas mesmas na frente da escola, que traz a inscrição “TEMPLO DO SABER”, enquanto o mestre-escola foge assustado com a única palmatória que lhe restou, pois outras ardem na fogueira com as cartas. Um anjo aguarda as crianças na porta da escola e raios de luz emanam de uma estátua de inspiração clássica que guarda o “templo escolar”.

Gomes (1980) informa que, com a polêmica que causou o *Método português* quando surgiu no país luso, o governo solicitou uma “rigorosa confrontação” (ou experimentação) para avaliar se esse método deveria ser preferido aos métodos até então em uso para ensinar a ler e escrever, através de consulta feita ao Conselho Geral de Instrução, em 1859. Embora essa medida não tenha chegado a se efetivar de parte do governo, como aconteceria 20 anos depois com a *Cartilha maternal*, de João de Deus, Castilho enfrentou as críticas a seu método formando docentes para seu uso e

---

<sup>27</sup> *Método Castilho*, *Método português* ou *Método português Castilho* são denominações utilizadas para o mesmo método de ensino da leitura e da escrita de António Feliciano de Castilho, conforme novas edições da obra do poeta luso. Cf. Castilho (1853, 1854 a, b, c, d).

respondendo publicamente às contestações. Em *Ajuste de contas com os adversários do Método Portugues* (1854d), Castilho responde a um conjunto de 48 objeções, na Universidade de Coimbra, ante “professores regios, particulares, e mais pessoas inscritas ao curso normal de leitura e escrita pelo Método português, muitos Estudantes da Universidade, alguns Lentes, e ôtros cidadãos” (p. 7). Embora todas as objeções inventariadas fossem interessantes de serem apresentadas, assim como as argumentações de Castilhos, uma a uma, vou me deter na apresentação daquelas que me parecem mais significativas à confrontação dos métodos e modos de ensino, especialmente os métodos de ensino da leitura de João de Barros, António Feliciano Castilho e João de Deus.

**Inventario de tudo quanto até ôje tem constado aver-se dito, escrito, ô impresso contra o Metodo Portuguez” (p. 13-17)**

(...)

3º O começar o ensino do ler, antes de mostrar as letras é absurdo.

(...)

7º A mnemonização das letras não é nova, já vem do mestre Inácio.

(...)

9º Um dos graves inconvenientes do Metodo Português é confundir a ordem distributiva já consagrada em todos os paizes para o alfabeto.

(...)

21º Quem fás os primeiros estudos brincando não á-de tomar ao sério os estudos ulteriores.

22º ¿Como se pode adoptar um Método que se reveste de modo simultâneo, quando todos os dias entram para a escola novos alunos?

(...)

41º Se o Metodo fosse bom, já avia de ter pegado no Brasil, qe fala a mesma lingua.

Quanto ao método de ensino da leitura, há nessas objeções a crítica a nova ordem de apresentação das letras do *Método português*, que respeitaria uma classificação fisiológica dos sons da fala em contraposição à ordem convencional dos métodos de ensino da leitura alfabéticos, bem como a desvalorização dos aspectos mnemônicos quanto a sua originalidade, pois o desenho já teria sido utilizado para facilitar a memorização de letras e palavras nas cartinhas de aprender a ler usadas até então, em Portugal. Quanto ao método de ensino intuitivo e ao modo de ensino simultâneo, são feitas objeções a inclusão de aspectos lúdicos na escolarização das crianças e às dificuldades de ensinar a toda uma classe os mesmos conteúdos em

uníssono quando não existiam restrições a entrada das crianças ao longo do período letivo. Quanto ao seu reconhecimento como método de alfabetização eficaz fora de Portugal é apontado que: “ Se o método fôce bom já avia de ter pegado no Brazil, que fala a mesma língua” (Castilho, 1854d, p.90).

Castilho (1854d) responde da página 17 à página 102, a cada uma das 48 objeções, procurando esclarecer diferenças do seu método em relação aos métodos de soletração, justificando-as e explicando o método que criou. Apresento as respostas às objeções que acima arrolei a partir da apresentação do *Método português*.

Com relação à terceira objeção, o autor sugere o uso da “leitura auricular”, que consistiria “na análise severa da palavra falada” (Castilho, op. cit., p. 28). Essa “leitura” consistiria na “iniciação dos alunos no ritmo” e antecederia a “leitura ocular”, que corresponderia a apresentação das letras (Lage, 1924). Com essa primeira “leitura”, há a “iniciação dos alunos no ritmo, isto é, quer-se habituar os alunos a obedecer aos sons, aos gestos e à cadência”(Lage, op. cit., p.46); (...) “o professor profere as palavras destacando as sílabas uma por uma de modo a torna-las bem perceptíveis, e os alunos vão repetindo as mesmas palavras ao modo vulgar, isto é, sem essa separação de sílabas, tendo o cuidado de bater as palmas ao proferir a sílaba tónica” (ibid., p. 46-47). Depois invertem-se os papéis. Da decomposição da palavra em sílabas, o/a professor/a passa à distinção dos elementos de uma palavra. Vejamos exemplos dessas duas situações da “leitura auricular”.

O professor diz: es co la.

Os alunos repetem (em côro): escola e batem as palmas ao proferir a sílaba có.

(...)

O professor diz: P, â; r, ê; d, e?

O côro repete: Pâ, rê, de; Parede (ibid., p. 47).

Nesse primeiro momento se faria o estudo dos elementos mais simples da palavra - as “vozes e inflexões<sup>28</sup>”. As “vozes” se dividem em puras e nasaladas. Já as “inflexões” se dividem em 6 famílias, caracterizadas pelo maior predomínio de uso de cada um dos órgãos vocais e assim denominadas: guturais, linguais, línguo-palatais, línguo-dentais, dento-labiais e labiais. Castilho propunha que as crianças cantassem “a fórmula” a que se resumia a classificação da palavra falada (Castilho, 1854b, p. 21-22). A crítica ao brincar em aula, aí incluído o canto, faria parte da 21ª objeção, e este seria visto por Castilho como uma das formas de facilitar a memorização da “Fórmula para a classificação da palavra falada”, transcrita a seguir, tornando, segundo seu autor, a atividade prazerosa. Vejamos.

### **Fórmula para a classificação da palavra falada**

#### *Os elementos da fala*

Da nossa e das mais nações  
Dividem-se em duas classes,  
Que são - vozes e inflexões.

Nas vozes duas famílias  
Se distinguem bem marcadas:  
A primeira – orais ô puras;  
A segunda – nasaladas.

São vozes puras – á – â,  
É – ê – e – i – o – ô – u,  
Nasaladas – an - en - in,  
On - un – vae ról nú e crú.

Nas inflexões, seis famílias  
Bem distintas encontrais:  
É – guturais – a primeira  
É a segunda – linguais.

Línguo-palatais – terceira;  
A quarta – línguo-dentais;  
Dento-labiais – a quinta;  
A sexta em fim – labiais.

São guturais gue e q,  
Sam – ç – z – j – x – linguais;  
Sam rr - r – j – l, lh,, n, nh  
As línguo-palatinas.

---

<sup>28</sup> As “vozes”, como elementos usados por António Feliciano de Castilho para representar a fala, corresponderiam às vogais; por sua vez, as “inflexões”, como elementos usados pelo autor para representar a fala, corresponderiam às consoantes.

As linguo-dentais – d – t;  
F – v – dento-labiais;  
Só – b – p – e m nos restão,  
Que se chamão labiais.

O último passo, então, seria o da “leitura ocular”, isto é, do “ensino dos sinais gráficos que representam os sons que o aluno já conhece” (Lage, 1924, p. 48). Castilho (1854b) sugeria que, logo que as crianças soubessem dividir a palavra nos seus elementos fônicos, se usassem quadros contendo estampas destinadas a dar a idéia da forma e do som da letra. Assim: “A história da figura, de que a letra é a sombra, deve ser contada de modo mais atrativo, mais claro, mais verosímil, e que melhor concorra para darem á letra respectiva o valor ô valores que ela tem” (ibid., p. 23). As figuras e suas sombras (as letras) distribuía-se em seis lições. Castilho, em resposta à sétima objeção, questiona que semelhança teria um *c* com uma “cesta”, um *d* com “dado” e um *f* com um “fogareiro”, tanto na Cartilha do Padre Inácio quanto na de João de Barros (já que a primeira teria sido produzida a partir da segunda, como já vimos no capítulo 1), salientando que as suas figuras se aproximariam do formato das letras.

Na primeira lição mostravam-se os quadros das vogais (figs. 9-10), fazendo com que as crianças lessem no quadro preto palavras formadas somente por vogais; na segunda lição, mostravam-se as consoantes *m, n, l, r*, fazendo, então, e nas duas próximas lições, que lessem palavras formadas de consoantes e vogais; na terceira lição, mostravam-se as consoantes *b, p, d, t, f, v*; na quarta lição, as consoantes *q, k, c, ç, s, z, x, j, g*; na quinta lição, mostravam-se os quadros das vozes nasaladas *an, ão, en, em, im, on, am*, para que, posteriormente, lessem no quadro preto palavras formadas dessas vozes e, por fim, na sexta lição, mostravam-se nos quadros a mnemonização do *ch, lh, nh, ph*, fazendo também no quadro preto a leitura de palavras que alternassem essas combinações. Para responder a nona objeção, Castilho explica que a distribuição das letras nas lições não seria organizada pela ordem convencional do alfabeto, mas apresentando primeiro as letras substantivas, que seriam as “vozes” (primeira lição), e, após, as adjetivas, que seriam as “inflecções”, não pelas suas famílias, mas escolhendo, primeiro, quatro consoantes que não seriam próximas em valor (segunda lição) e, em seguida, consoantes que se parecessem na grafia (terceira lição) e que representassem

valores idênticos (quarta lição), voltando às “vozes”, agora, as nasaladas, na quinta lição lição<sup>29</sup>. As lições terminariam com o *h*, que não seria apresentado como letra e, sim, como sinal e, às vezes, nada, na sexta lição (Castilho, 1854d). Vejamos como seria desenvolvida na primeira lição a apresentação do *a* através da história.

Por exemplo, para a letra *a*, o quadro contém a imagem de um rapasito encostado a um tronco em uma atitude de acordar, bocejando o som *Á*. E, como sombra desta imagem, vê-se ao lado, a letra *a*.  
A propósito de cada figura conta-se uma história destinada a estabelecer a relação entre a letra e seu valor. (...)  
"O madraço do rapazinho encosta-se às árvores e passa os dias a bocejar fazendo *à, à, à...*; por isso lhe fixam chamando *à*, nome que devemos dar a vogal representada na sua sombra" (Lage, 1924, p. 48).

Com as letras que as crianças vão conhecendo são escritas no quadro, além de palavras, pequenas frases que o coro lê cantando. Só depois de toda a exploração dos cartazes, se passa à leitura no livro. No exemplo acima, podemos verificar como seriam trabalhadas as lições após o primeiro momento, da “leitura auricular”, e ele também ilustra a exploração da mnemonização.

Com relação a vigésima segunda objeção, que trataria da adoção do ensino simultâneo com o *Método português*, Castilho (1854c) responderia de forma indireta, sugerindo que os métodos de ensino da leitura poderiam se ajustar aos modos de ensino como diferentes líquidos se ajustam a diferentes recipientes, embora pontue que a novidade do “modo simultâneo apareceu pela primeira vez em Portugal com o Método Português” (ibid., p. 68).

Por fim, como relação à quadragésima primeira objeção, Castilho responderia que estaria organizando a divulgação de seu método no nosso País. Pfromm Netto, Dib e Rosamilha (1974) informam a adoção do método de Castilho entre nós, segundo

---

<sup>29</sup> O autor esqueceu de incluir as vogais nasaladas e que correspondem a quinta lição, conforme apresenta no Diretório (Castilho, 1854c).



FIGURA 7: Ilustração que antecede a folha de rosto do *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler, impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, de António Feliciano de Castilho (1853). Créditos: Biblioteca Pública do Porto, Portugal.

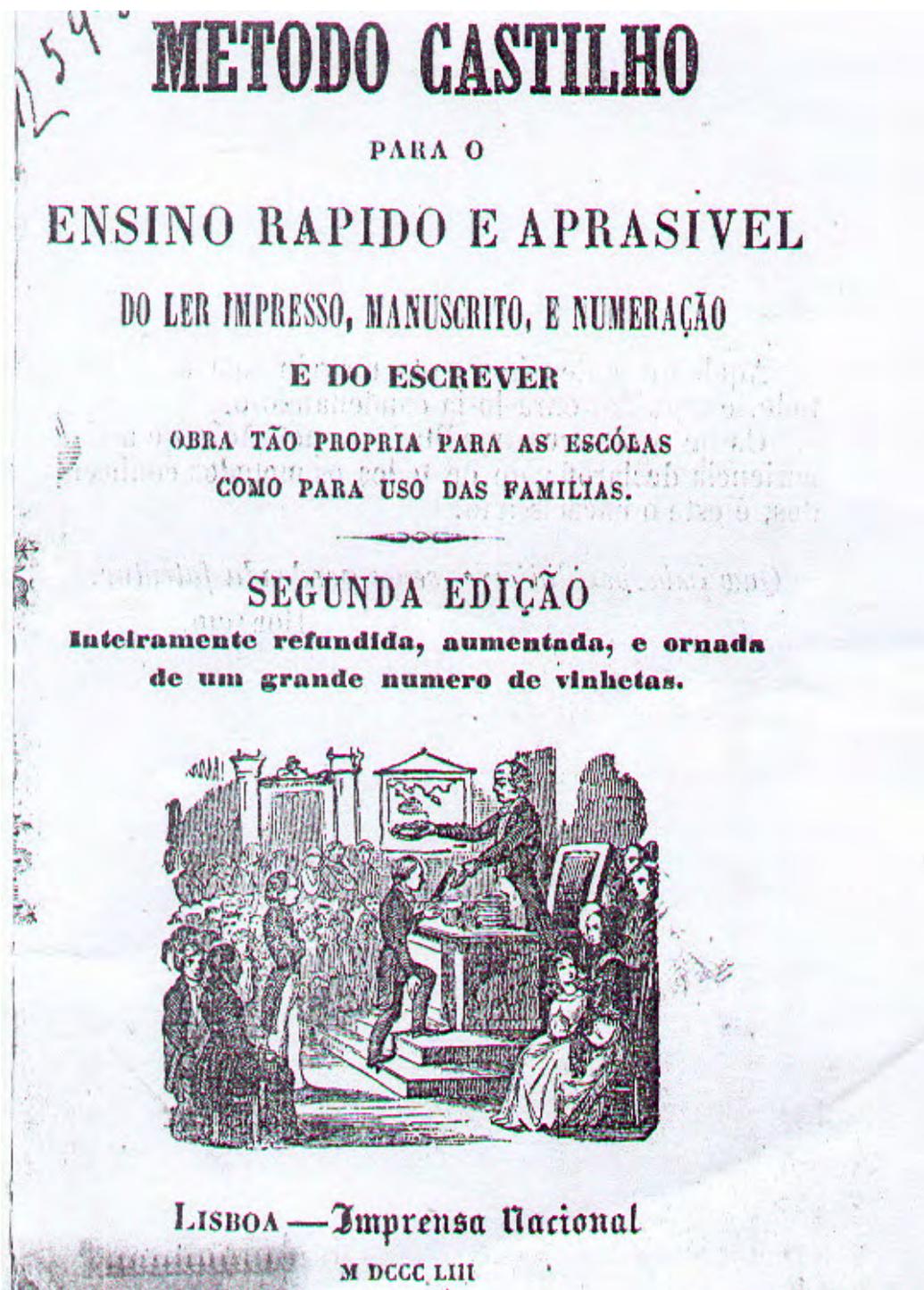


FIGURA 8: Capa da segunda edição do *Método Castilho para o ensino rápido e aprasivel do ler, impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, de António Feliciano de Castilho (1853). Créditos: Biblioteca Pública do Porto, Portugal

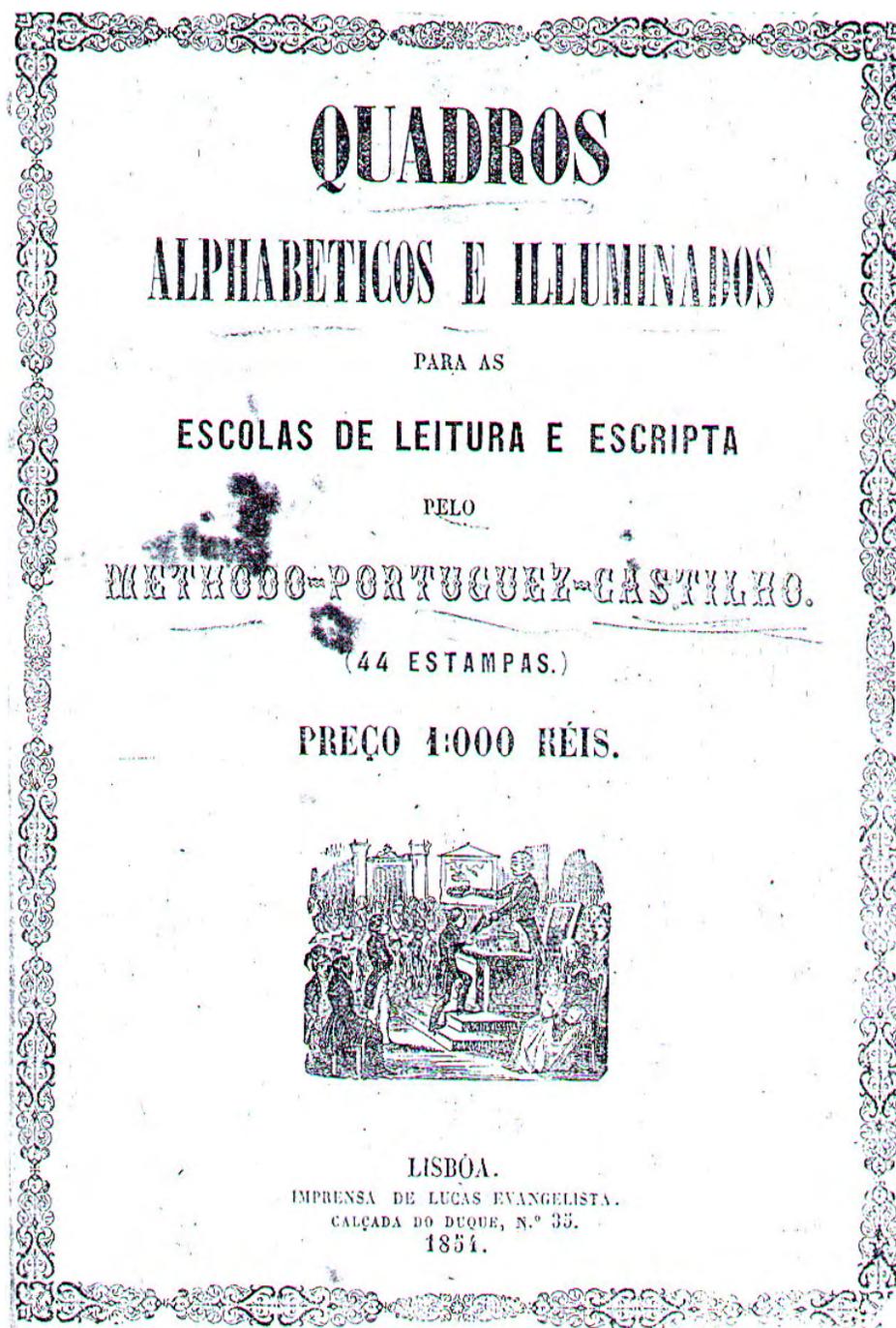


FIGURA 9: Capa dos *Quadros alfabeticos e illuminados para as escolas de leitura e escripta pelo Methodo-portuguez-Castilho*, de António Feliciano de Castilho (1854c). Créditos: Biblioteca Pública do Porto, Portugal.

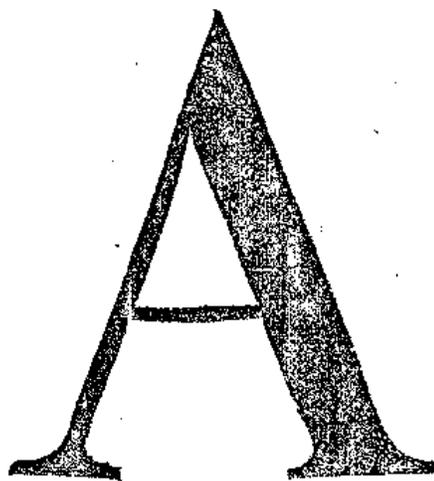
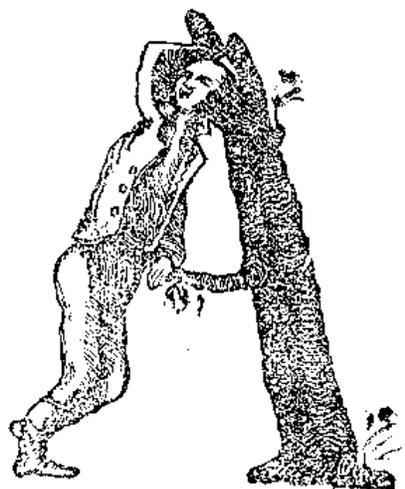


FIGURA 10: Quadro da letra “a” dos *Quadros alphabeticos e illuminados para as escolas de leitura e escripta pelo methodo-portuguez-Castilho*, de António Feliciano de Castilho (1854c).

opiniões diversas<sup>30</sup>: que teria sido divulgado pelo poeta sem êxito ou que teria sido adotado, tendo alcançado bons resultados<sup>31</sup>.

Castilho, que chegou a ser “Comissário da Instrução Primária pelo *Método Português* no Reino e nas Ilhas” sofrerá, posteriormente, novas críticas de personagens ilustres, como João de Barros, não o autor da *Cartinha de aprender a ler*, mas sim um republicano contemporâneo e amigo de João de Deus Ramos, filho de João de Deus. Para ele, o fundamento de todo o sistema de ensino do António Feliciano de Castilho consistia em “amenisar o estudo, em torná-lo mais aceitável, não modificando a sua base, mas disfarçando-a, engrinaldando-a, escondendo-a bem por meio do canto e da música” (Barros, 1911, p. 63). Julgava, então, que Castilho nunca se apercebera da racionalidade da criança, por observar que não existia no “systema a menor intervenção da intelligencia da creança; há só um exercício da memória e da educação do ouvido, o que é pouco” (Barros, 1911, p. 64), sendo versos, como os apresentados antes, a prova mais evidente. Dessa forma, o *Método português* não seria mais do que

um abecedário vulgar: só tem a mais o canto, os versos e o bater palmas dos alumnos, com o fim de rytmar a aprendizagem. Na creança, Castilho não viu o homem futuro que precisava ser desenvolvido e que para isso tinha faculdades; viu um desgraçado que se aborrecia mortalmente com o ar grave do professor e com a severidade da escola. E procurou suavizar-lhe a lição e fazer sorrir o mestre. Nada mais (ibid., p. 63-64).

Como ativo republicano que era, Barros (op. cit.) via na ação da escola a mola da conquista do progresso social e avaliava, então, que não era por obras como o *Método português* que António Feliciano de Castilho poderia ser colocado entre os grandes educadores portugueses, mas porque toda a sua obra havia sido em favor da instrução popular, a qual difundira o mais possível, em uma época em que ninguém

---

<sup>30</sup> Os autores indicam como fonte os estudos de Saraiva e Lopes (1966) e de Costa (1871).

<sup>31</sup> Luiz Vianna Filho (1949), ao narrar a vida de Rui Barbosa, relata sua primeira experiência escolar, aos cinco anos, quando seu pai, João Barbosa, considerou-o em idade de aprender as primeiras letras. Rui foi confiado ao professor Ibirapitanga, cujos métodos modernos seu pai desejava ver aplicados ao filho. O método usado para ensinar o menino a ler fora o de Castilho. Vianna Filho (op. cit.) informa, ainda, que António Feliciano de Castilho conhecera pessoalmente esse professor, comentando sua competência em carta dirigida a sua esposa, em fevereiro de 1855.

pensava seriamente sobre ela. Carvalho (1985), entretanto, observa ser curioso dever-se a dois poetas - António Feliciano de Castilho e João de Deus - e não a dois “especialistas” em matéria de ensino, os maiores êxitos na luta contra os processos tradicionais do aprendizado da leitura em Portugal à época<sup>32</sup>. Já João de Barros, autor da *Cartinha de aprender a ler*, não teria uma trajetória menos importante que os dois poetas, pois foi um dos primeiros gramáticos de Portugal no século XVI.

Tendo apresentado João de Barros e António Feliciano de Castilho, reconhecidos por uns e repudiados por outros, retomo a apresentação de João de Deus, privilegiando, agora, a apresentação da *Cartilha maternal* e do seu método de ensino da leitura.

A “classificação fisiológica dos sons da voz humana”, que corresponderia ao fundamento racional da distribuição das letras no ensino da leitura, já teria iniciado em Portugal, com o *Método português* (Cirne Júnior, 1973, p. 312). Ou seja: anteriormente à invenção do método João de Deus e da *Cartilha maternal*, já se respeitava o princípio de que o alfabeto deveria ser ensinado por partes. Podemos dizer, de outra maneira, que António Feliciano de Castilho e João de Deus, além de repudiarem o método alfabético, o substituíram pela fixação parcial de determinados grupos de letras e suas combinações para constituir as palavras.

O método João de Deus seria alvo de longa polémica e de uma confrontação pelo governo luso, em 1879, em relação aos métodos que eram seguidos nas escolas primárias. Tal confrontação, entretanto, como ocorreu com o *Método português*, não chegou a realizar-se. Gomes (1980, p. 245) avalia que “o simples facto de essas tentativas ou projectos de confrontação ou experimentação haverem sido pensados e planeados é bem significativo e demonstra a actualização pedagógica” de alguns portugueses, incluindo, entre eles, alguns daqueles que guiavam a instrução pública à época.

---

<sup>32</sup> Acredito que Carvalho (op. cit.) esteja se referindo aos críticos dos métodos, cartinhas e cartilhas discutidos nesta seção, pois sobre alguns deles tenho conhecimento de que também eram autores didáticos.

Para Lage (1924, p. 46), o método João de Deus seria o método “verdadeiramente original” a aparecer depois do de Castilho. Conhecido através da publicação da *Cartilha maternal*, o método do poeta luso se baseia nos seguintes princípios:

- a) A instrução primária deve ser dada pelas mães, pois ninguém como elas possui a vontade, a aptidão e a paciência indispensáveis para que todos os momentos em que a criança dá ensejo ao ensino sejam aproveitados.
- b) O ensino deve ser feito por uma ordem natural e lógica, não só para ir de encontro [sic] às leis do desenvolvimento intelectual, mas também porque tornando-se dêsse modo mais simples e claro para a criança, aumenta-lhe o interêsse pelo saber (Lage, 1924, p. 49).

O texto introdutório da cartilha é dedicado às mães e está presente em todas as suas edições desde 1876, acompanhado da assinatura do poeta e ilustra o que ele pensava dos métodos de ensinar a ler usados em Portugal na sua época. Diz João de Deus (1876, p. VII-VIII):

Este systema funda-se na língua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do typo mais freqüente, e não todo mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se intendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição banal, se familiarisa com as letras e seus valores na leitura animada da palavras intelligiveis.

Assim ficamos livres do syllabario, em cuja interminável serie de combinações mecânicas não há penetrar uma idea!

Esses longos exercícius de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral contraria á natureza. Seis meses, um anno e mais de vozes sem sentido basta para imprimir num espirito nascente o sello do idiotismo.

Porque razão observamos nós a cada passo nos filhos da indigência meramente abandonados á escola da vida uma irradiação moral, uma viveza rara nos martyres do ensino primário?

Ás mães, que do coração professam a religião da adoravel innocencia e até por instinto sabem que em cerebros tão tenros e mimosos todo cansaço e violencia podem deixar vestígios indeleveis, offerecemos no nosso systema profundamente práctico o meio de evitar a seus filhos o flagelo da cartilha tradicional.

A escolha do título *Cartilha maternal* pelo poeta revela que, para ele, competia à mulher, especialmente às mães, o ensino da leitura, por acreditar que se elas ensinam a falar sem dificuldade alguma, deveriam também ensinar a ler com a mesma facilidade. A diversos discursos pode ser atribuído o papel de destaque dado à mulher na educação dos filhos e, por extensão, na sua alfabetização, enquanto alunos/as. Para João de Deus, “a primeira condição de ensinar por este método [referindo-se ao método que criara para o ensino da leitura] é o ensino da fala” (apud Lage, 1924, p. 50). O autor justifica o uso da denominação “maternal” à sua cartilha em um periódico português, *Jornal de Senhoras*, em 1877, da seguinte forma:

‘em princípio, as mães que nos ensinam a falar é que nos deviam ensinar a ler. Se ainda, nalgumas nações, de cem mães uma sabe ler, e de mil uma ensina os seus filhos, não-de vir outros tempos e outros costumes. A fala é a língua da família: quem se aparta do lar doméstico deve saber a língua social.

Mas ainda tive outro motivo que é destinar aquele trabalho principalmente aos particulares. E se os homens cultos, tantas vezes distanciados de professores competentes, o adoptarem no ensino de seus filhos, por feliz me dou<sup>33</sup> (apud Gomes, 1977, p. 160).

Em seguida, neste mesmo capítulo, veremos a importância dada às mães, e posteriormente, às mestras, que as substituiriam para a formação dos/as filhos/as e alunos/as, pelo discurso *frobeliano*. Nos capítulos 3 e 7 desta Tese veremos como o discurso positivista e o discurso higienista também vincularam de diferentes formas a educação às mulheres, fossem elas mães ou professoras.

Passo a uma descrição resumida do método João de Deus e da *Cartilha maternal*, pois os mesmos continuarão a ser discutidos nos demais capítulos desta Tese, especialmente, nos capítulos 3, 4 e 5, quanto a sua metodologia. A primeira condição de ensinar por este método seria privilegiar “o estudo da fala” (Lage, 1924, p. 50), o que incluiria considerar os elementos da fala e símbolos gráficos correspondentes. São

---

<sup>33</sup> João de Deus se referia aqui a homens que se preocupassem e se ocupassem da instrução de seus/uas filhos. Ele próprio se dedicou a ensinar uma de suas filhas a ler. Vimos antes, que o pai de Rui Barbosa também tivera a preocupação de que seu filho aprendesse a ler com um professor que usasse uma metodologia de ensino “moderna”, como exemplificamos na nota 31.

considerados elementos da fala: as “vozes” puras e nasaladas e as “articulações” proferíveis e não proferíveis. As vozes puras podem ainda se subdividir em nominais (*á, é, i, ó, u*), fechadas (*â, ê, ô*), aberta (*é*) ou grave (*e*) e nasaladas (*ã, ã, ã, õ, ã*). Já as articulações proferíveis se subdividem em vozeios (*v, z, j, rr*) e bafejos (*f, ç, x*), enquanto as não proferíveis se subdividem em labiais (*m, p, b*) e linguais: dentais (*d, t*), palatais (*r, l, lh, n, nh*) e guturais (*g, q*) (Deus, 1876).

Segundo a classificação usada por João de Deus, as “vozes” corresponderiam a elementos que se proferem simplesmente com a voz; os “vozeios”, por sua vez, corresponderiam aos elementos que se proferem com a voz modificada pela língua, dentes ou lábios; já os “bafejos” correspondem a elementos que se proferem só com “bafo” e, por fim, os “modos” correspondem a elementos sem som apreciável, limitando-se a posições essenciais da língua ou dos lábios (Lage, 1924). Quando João de Deus apresenta toda essa classificação que cria para os elementos da fala – vozes, vozeios, bafejos e modos – está mostrando como deveria se dar o estudo da fala. O autor considerava que tal conhecimento exigiria muito mais do/a professor/a que da própria criança, já que aquele/a conduziria a análise fonética, de forma dialogada, com seus/uas alunos/as, ensinando as regras e os diversos valores que poderiam ter as letras dependendo da sua posição na palavra. Relacionando a denominação que usamos para representar os símbolos gráficos com a representação adotada por João de Deus para identificar os elementos da fala, poderia concluir, de forma simplificada, que as vogais escritas corresponderiam às vozes e todos os seus valores fônicos e as consoantes corresponderiam aos demais elementos discretos da fala – vozeios, bafejos e modos - e seus todos os seus valores fônicos.

O “Plano do método João de Deus” deveria se segmentar em três partes: a primeira parte dizia respeito ao ensino das “vogais” (*a, e, i, o, u*) já constituindo palavras pelas suas combinações e corresponderia à primeira lição; a segunda parte seria composta pelo conjunto de 23 lições e envolveria o estudo das “consoantes certas” (*v, f, j, t, d, b, p, l, k, q*), das “consoantes incertas” (*c, g, r, z, s, x, m, n,*), das “consoantes compostas certas” (*th, rh, nh, lh, ph, ch*) e da “consoante composta incerta” (*y*); a terceira e última parte, formando a 25ª lição, trata da apresentação do “alfabeto maiúsculo” (Deus, 1996, p. 104). Há, ainda, entre a décima sétima e a décima oitava

lição a inclusão de um “pequeno diálogo” (p. 70-73) que ocupa quatro páginas da cartilha e, fazendo parte da 25ª lição, há uma lista de “palavras esdrúxulas” (p. 120-121) antes da apresentação do “alfabeto” (p. 122-123). Após este, há inclusão de um segundo texto, o poema “Hymno de amor” (p.124-136), este último ocupando as treze páginas que antecedem o “fim da *Cartilha maternal*”<sup>34</sup> (p. 136).

Ao olhar para esses três autores “didáticos” portugueses - João de Barros, o gramático, e os poetas António Feliciano de Castilho e João de Deus - e suas obras, métodos de leitura e cartinhas ou cartilhas que expressassem esses métodos, vemos o quanto seria leviano acusar o método alfabético de simplório ou os métodos fonéticos de estreitos ante o universo complexo da língua escrita, pois precisamos entender que João de Barros produziu tal método de leitura quando as línguas vernáculas e, no caso, o português, estavam começando a se sobrepor ao latim vulgar e estava sendo composta uma gramática que lhe fosse própria. Determinadas questões ainda não tinham sido colocadas em discussão. Algumas delas ganhariam forma quando os gramáticos buscassem regradar a acentuação e a ortografia das línguas vernáculas, já no tempo de Castilho e João de Deus. A escrita da língua portuguesa feita por esses três autores nos mostra a variabilidade ortográfica que permanece; assim, apesar de todos os acordos assinados por Portugal e Brasil para uniformizar a ortografia, as convenções adotadas por um e outro país continuam se diferenciando. A *Cartinha para aprender a ler* e tantas outras produzidas a partir dessa, com suas listas de letras, sílabas e nomes (monossílabos, dissílabos e trissílabos) até chegar ao texto, mostram um determinado tipo de análise da língua. Por sua vez, os métodos de Castilho e de João de Deus mostram, de diferentes formas, uma possibilidade de reflexão sobre a relação entre língua oral e escrita, a partir de uma dessas unidades lingüísticas: a palavra.

Santos (1991) considera que o processo de leitura preconizado pelo autor da *Cartilha maternal* não pode ser facilmente incluído em categorizações comumente utilizadas à época, como a dos métodos de ensino da leitura em sintéticos, analíticos e

---

<sup>34</sup> Da página 137 a 139 é apresentada “nota” com alguns esclarecimentos, errata, emendas e declaração. Esta última nos interessa diretamente, pois informa que A. Lopes do Couto, da Livraria Luso-Brazileira, no Rio de Janeiro, seria co-proprietário da obra no Brasil.

sintético-analíticos<sup>35</sup>. Ele entende, exatamente, que tal peculiaridade - não ser incluído nas categorias citadas - é o grande mérito do método, pois possibilita sua “adaptação aos diferentes tipos de imaginação e de capacidade lógica do escolar” (ibid., p. 8). Pondera Santos (id.): “Tendemos a interpretá-lo como tipo analítico na medida em que é a palavra o que mais interessa comunicar. Não desconhecemos que a primeira vista pode parecer sintético pela predominância dada à letra nas primeiras lições”. Entretanto, o próprio Santos lembra a crítica que o poeta faz, no texto introdutório da cartilha, à soletração e à silabação.

Tentando, entretanto, ajustar os métodos de ensino da leitura criados por esses autores à caracterização como analíticos e sintéticos, alguns autores - os críticos de João de Deus - pensavam que o método de Castilho continuaria representando o “novo”, já que parte da palavra para chegar à sua decomposição em sílabas e letras, e João de Deus, o retrocesso, por privilegiar a análise fonética e a memorização de regras decorrentes dessa análise. Entretanto, o olhar poderia ser outro: Castilho também privilegiou a análise fonética e a memorização de regras e João de Deus jamais fragmentou a palavra ao proceder essa análise e ao ensinar as regras. Poderíamos, ainda, dizer que os métodos de leitura de ambos, por caminhos diversos - o da decomposição da palavra/fonetização e o da unidade da palavra/fonetização - pertenceriam a uma orientação metodológica de leitura predominantemente analítica, por partirem de uma unidade lingüística: a palavra. Mais do que tentar classificar e “encaixar” toda essa diversidade metodológica em um tipo de discurso pedagógico redutor, precisamos discutir as obras dos três autores como parte de um contexto histórico e cultural que permitiu-lhes produzir e avançar com limites, dados pelo próprio processo de sistematização e gramatização da língua.

Guimarães (2001) observa que a gramática, enquanto arte (no sentido latino) ou técnica (no sentido grego), apresenta-se como um modo de ensinar a ler e escrever corretamente, o que implicaria o uso de convenções ortográficas. Em Portugal a gramática iniciaria a disciplinar a língua a partir do século XVI, sendo essa época

---

<sup>35</sup> Cf. Braslavsky (1971). No capítulo 4 retomo esta discussão a partir da interpretação que essa autora faz dessas categorizações, contextualizando-as como produções decorrentes da teorização que foi possível realizar em uma determinada época.

histórica da língua portuguesa reconhecida como moderna (Coutinho, 1974). João de Barros produziu a *Cartinha de aprender a ler* nesse período. António Feliciano de Castilho e João de Deus participaram da discussão do processo de simplificação da língua portuguesa três séculos depois, criando métodos de ensino da leitura e da escrita, no caso de primeiro, e somente da arte da leitura, no caso do segundo. Coutinho (1974) apresenta a história da ortografia portuguesa dividida em três períodos: o fonético, o pseudo-etimológico e o simplificado. O primeiro período teria início com a escrita dos primeiros documentos redigidos em português e se estenderia até o século XVI. No período fonético, “a língua era escrita para o ouvido” (Coutinho, op.cit, p. 71). O segundo período inicia-se no século XVI e vai até o ano de 1904, em que aparece a *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana. O que caracteriza esse período é “o emprego de consoantes geminadas e insonoras, de grupos consonantais impròpriamente chamados gregos, de letras como o *y*, *k* e *w*, sempre que ocorriam nas palavras originárias”. O terceiro período principia com a publicação da *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, em 1904, até os dias atuais. Dois sistemas simplificados são estabelecidos em conformidade com os princípios estabelecidos por Viana: o português e o luso-brasileiro. Os princípios estabelecidos por Gonçalves Viana que guiaram a produção dos dois sistemas simplificados da ortografia – o português e o luso-brasileiro - foram os seguintes:

- ‘1. Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega, *th*, *ph*, *ch*, (*=k*), *rh* e *y*.
2. Redução das consoantes dobradas a singelas com exceção de *rr* e *ss* mediais, que têm valores peculiares.
3. Eliminação de consoantes nulas, quando não influam na pronúncia da vogal que as preceda.
4. Regularização da acentuação gráfica’ (Gonçalves Viana apud Coutinho, 1974, p. 78).

Além de participarem do processo de disciplinarização da língua portuguesa, João de Barros, Castilho e João de Deus sofreram influência francesa na produção de métodos de leitura<sup>36</sup>. Por isso julgo interessante olharmos para a trajetória dos franceses

---

<sup>36</sup>Autores como António Feliciano de Castilho e João de Deus foram acusados de plágio quanto aos métodos que criaram. O método de leitura de Castilho chegou a ser visto como uma ‘simple adaptação... de um método francês, que o nosso poeta [Castilho] propagandou pessoalmente, sem êxito, através de folhetos demagógicos’ (Saraiva e Lopes apud Pfromm Netto, Dib e Rosamilha, 1974, p. 157). Já sobre a

na teorização sobre a leitura (Juanéda-Albarède, 1998). Juanéda-Albarède (op.cit.) mostra que a pedagogia da leitura do século XIX é rica na produção de métodos de leitura visando facilitar sua aprendizagem. Inspirados/as nos predecessores dos séculos XVI a XVIII, 404 autores/as<sup>37</sup> franceses de livros didáticos do século XIX identificados pela autora privilegiariam alguns aspectos de suas interpretações.

Os gramáticos de Port-Royal (1637-1660), Antoine Arnauld e Claude Lancelot, consideravam, como João de Barros, que a aprendizagem da língua vernácula deveria preceder a leitura em latim. Jean Batiste la Salle (1651-1719) também defenderia essa idéia, julgando que a aprendizagem do latim passaria a ser “acessória”, além de acreditar que essa aprendizagem deveria ocorrer através da adoção do modo de ensino simultâneo. Vallange, em 1719, introduz o uso de figuras símbolos, que poderia ser associado aos sons da língua e, assim, acelerar de forma agradável a memorização desses sons. João de Barros faria a introdução de figuras associadas ao som das letras iniciais das palavras em 1755, aproveitando a virtude pedagógica das ilustrações. Abbé de Radonvilliers (1768) e Nicolas Adam (1779-1787) privilegiariam a compreensão da leitura. Adam consideraria que a não decomposição em sílabas das palavras facilitaria a memorização de sua escrita, a qual seria condição primordial para ascender à compreensão da leitura. João de Deus se aproximaria de Adam quando tentou preservar a unidade da palavra, sem decompô-la em sílabas.

Bébian (1817), a partir da sugestão da leitura instantânea, por exemplo, associaria a memória visual, auditiva e gráfica. Como vimos, António Feliciano de Castilho (1853) privilegiaria também tal associação, apresentando uma história para

---

obra de João de Deus, um Diretor da Escola Normal de Lisboa, Teófilo Braga, em 1878, insinuou que o autor se servira dos autores franceses Regimbeau e Néel e do autor português Caldas Aulete para produzi-la (Gomes, 1977).

<sup>37</sup> Embora Juanéda-Albarède (1998) refira esse número de autores/as franceses/as, incluindo instituições, que se deteriam no estudo de métodos de leitura no século XIX, apresentará em torno de 21 autores que criaram métodos de leitura de orientação sintética, sendo eles: Daudbanton, Bébian, Piroux, Brunet, Aimé Grimaud, Grosselin, Féline, Sénéchal, Chavée, Cahrypy, Riss, Choral, Abbé Grimaud, François de Neufchâteau, Bourrosse de Laffore, Dupont, Peigné, Michel, Larrousse, Robin, Jacquemart, Jomard, Regimbeau e Javal. Outros 12 autores/a criaram métodos de orientação analítica ou, mais especificamente, criaram métodos que corresponderiam a uma de suas variações, a palavrção, e seriam eles: Lemare, Audan, Barbet, Block, Passy, Nicolas Adam, Gorgeret, Jacotot, Lasteyrie du Saillant, Wik-Potel, Petit, Naslin e Kergomard. Os gramáticos de Port-Royal, Jean Batiste de la Salle, Vallange, Berthaund, Dumas, Gaultier e Randonvillies e, novamente, Nicolas Adam, seriam apresentados como os grandes precursores (séc. XVI ao XVIII).

cada letra, relacionando sua forma gráfica a um desenho que corresponderia à “sombra” de cada letra. A associação de cores aos caracteres seria feita, posteriormente, por autores como Sénéchal, em 1859, e Chavée, em 1872. Sénéchal sugeria o uso das consoantes na cor vermelha e as vogais na cor preta, visando facilitar a comparação e as combinações para a formação de sílabas e palavras. Chavée ampliaria essa associação, propondo o uso de diversas cores aos diversos sons que incluíssem as vogais. João de Deus (1876) inovaria em relação aos autores/a franceses/a, propondo o uso de tons que iriam do preto ao cinzento e do liso ao lavrado na representação gráfica das letras.

Preocupações como a de não restringir a leitura à decodificação do signo escrito relacionando-o ao signo oral, permitiram a inclusão na escolarização inicial de outras disciplinas, além da leitura e escrita, como foi o caso das lições de coisas. A ortografia e a compreensão passaram a ser vistas como disciplinas em que se privilegiariam novas discussões, como a de se a escrita deveria preceder a leitura e se os aspectos visuais da leitura deveriam valorizar mais a compreensão ou a ortografia. Regimbeau (1866), por exemplo, seria um autor francês que daria maior destaque a aspectos da aprendizagem auditiva, gráfica, e também visual, associando-os à aprendizagem da leitura, escrita e ortografia. João de Deus (1876) se aproximaria de Regimbeau ao apresentar as letras pelos seus “valores” fônicos .

Quando discutirmos métodos de ensino da leitura criados por autores brasileiros, nos capítulos 4 e 5, poderemos constatar como esses discursos metodológicos circularam no nosso País e influenciaram na produção de cartilhas e primeiros livros.

Esse panorama dos estudos sobre os métodos de leitura à época, permitem assinalar que as três obras – cartinhas, cartilhas e seus métodos - representam artefatos culturais nos quais encontramos traços do que se pensava sobre leitura, escrita, língua, professor/a, aluno/a, escola, etc, a cada época, pelo registro que nos deixaram seus autores: João de Barros, António Feliciano de Castilho e João de Deus.

## 2.3 A divulgação da *Cartilha maternal* no Brasil e sua perenização em Portugal

Examinei todas as edições da *Cartilha maternal* a que tive acesso e que constam no acervo do Museu João de Deus. Retomo a apresentação da *Cartilha maternal*, iniciada na seção anterior através de seu método, a partir de alguns dados relevantes sobre o tempo que João de Deus levou para produzi-la e como ocorreu sua edição.

As “notas” que acompanham cada lição da cartilha, que nada mais são do que as orientações sobre o uso do método, são comentadas por João de Deus quando as escrevia para a décima lição. Seus comentários ilustram as dificuldades que enfrentou para publicar a obra e o fato de que produzia essas notas ao mesmo tempo que sua edição ocorria. Vejamos como isso ocorreu através das palavras do próprio poeta se dirigindo aos/às professores/as, seus possíveis leitores/as.

Estas notas são escritas ao correr da impressão: e, recebendo agora do Porto a primeira folha (que Lisboa nem de graça, como chegamos a offerecer a um editor notável, demais a mais poeta e prosador, conseguimos publicação desta curiosidade) vemos nessa folha que na segunda lição, onde se trata da combinação do v com outras vogaes, dissemos que vos podieis demorar na leitura de cada letra sem distincção, por serem todas igualmente prologaveis. Assim é: mas esquececeu-nos advertir que haja cuidado em não separar a inflexão da voz; senão, basta a mínima pausa para terdes de as ajuntar depois, o que vem a dar na mesma que soletrar. A advertencia era por ventura escusada (Deus, 1876, p. 36).

Esta recomendação implicaria prolongar a pronúncia da “inflexão”, escolhendo para as primeiras lições, a junção das vogais a consoantes que tivessem o som mais suscetível de prolongamento, como o v, considerada pelos/as autores/as didáticos/as como a mais perfeita de todas, cuidando para não separar a “inflexão” - elemento da fala, que, relembremos, seria representado, na escrita, por uma consoante -, dos

elementos de som mais perfeitos na fala, as “vozes”, que na escrita corresponderiam às vogais. Assim, ao invés de fazer, *vê* (nome da letra)+*a=va*, que corresponderia à soletração antiga, ou *vê* (valor da letra<sup>38</sup>)+*a=va*, que corresponderia à soletração moderna<sup>39</sup>, se faria *v...*(som da fala)+*a=va*.

Como é possível constatar nesses e em outros comentários de outros autores, o processo de produção, edição e circulação da cartilha já deixava marcas nas suas páginas (figs. 11-13). Outros problemas de edição da obra vão ser comentados por historiadores portugueses visibilizando mais uma vez um pouco do processo de produção da cartilha por seu autor, indicando que o método já havia sido alvo de experimentação por um tempo prolongado antes de sua edição.

A primeira edição da Cartilha Maternal ostenta no frontispício a data de 1876, embora só tenha sido publicada em 1877. [Sua] composição tipográfica, parece ter começado em 1875, mas só ficou completamente impressa em 1877. (...) João de Deus trabalhou na sua elaboração uns sete ou oito anos.

É de notar que em 1878, além da edição [da Imprensa Nacional, em Lisboa] saiu outra no Porto, na Tipografia António José da Silva Teixeira<sup>40</sup>, publicada pelo seu amigo Cândido J. A. Madureira e dedicada também ao visconde de Arcozelo, e outra em Lisboa, na Imprensa Nacional, publicada pelo seu amigo João da Costa Terenas e dedicada a Sua Majestade o Imperador do Brasil (Gomes, 1977, p. 161, nota nº 1).

Gomes (op. cit.) também nos informa que, bastante antes de a *Cartilha maternal* estar impressa, já se davam lições pelo método João de Deus, pois o próprio autor já o fazia em 1875, o mesmo acontecendo com o Visconde de Arcozello, enriquecido no Brasil e aqui radicado nesse mesmo período. Muitas edições da *Cartilha maternal* são

---

<sup>38</sup> O uso da soletração moderna seria melhor aceito por João de Deus quando o nome da letra correspondesse ao seu valor, como no caso do “vê” (Deus, 1876).

<sup>39</sup> Os nomes dados às letras não correspondem de forma unívoca aos nomes dados aos valor fonético, pois uma letra (vogais e consoantes), teriam freqüentemente, mais de um valor fonético. Por essa razão João de Deus, desprezando a nomeação convencional do alfabeto, inventará outros nomes para as letras, procurando incluir nesses novos nomes todos os seus valores. Por exemplo, passou a nomear uma letra como o *c* por “cêqe”, incluindo assim, segundo o poeta luso, os dois valores do *c* (ç... e *q*) (Deus, 1876).

<sup>40</sup> Esta é a edição (Deus, 1878) que existe na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Portanto, acredito que se refira a edições da cartilha destinadas ao Brasil.

dedicadas a Joaquim Teixeira de Castro, Visconde de Arcozello, que se interessou pela divulgação do método no nosso País.

João de Deus contou com a colaboração de outros amigos para a divulgação da *Cartilha maternal* no Brasil, como Pessanha Povoá, inspetor da província do Espírito Santo. Transcrevo, a seguir, parte da carta que João de Deus escreveu a Pessanha Povoá, solicitando sua colaboração para divulgar a cartilha no Brasil:

‘Eu tenho um método, como sabes, que, na edição para o Brasil, dedico ao chefe desse Estado. Já esta circunstância pedia, da parte dos teus compatriotas, alguma atenção comigo. Ora, a isso acresce a singular reputação do Método e sendo tu o que és na repartição de instrução pública dessa província e meu amigo, devias-te lembrar de mim e de ti e desse público a quem tal método tanto podia utilizar. Faz tu o que eu faria em teu lugar e já te indiquei. Envia um homem de letras, ou reconhecidamente competente a tomar conhecimento deste processo de ensino, que as despesas bem cabem nas forças da província, e depois verás que todos abençoarão a despesa e a missão, sendo o primeiro de todos o próprio enviado que então ficará sabendo verdadeiramente ler (e não só lendo de facto, como tu lês ainda hoje e como eu mesmo lia antes de compor o Método). Fazes um bom serviço público’ (ibid., p.167).

A propaganda feita por João de Deus do método que criara atingia dimensões que superavam simplesmente a iniciação na leitura, como podemos constatar nessas últimas palavras da carta que escrevera para Pessanha Povoá. Para o autor da cartilha, o conhecimento do método permitiria que, além das crianças, enquanto leitoras aprendizes, os/as adultos/as letrados/as que fossem ensinar pelo método se

CARTILHA MATERNAL  
OU  
ARTE DE LECTURA

JOÃO DE DEUS

PUBLICADA PELO SEU AMIGO

CANDIDO J. A. DE MADUREIRA

ABBADE D'ARCOZELLO

PORTO

NA LIVRARIA UNIVERSAL

DE

MAGALHÃES & MONIZ

12 — LARGO DOS LOYOS — 14

1876

FIGURA 11: Capa da primeira edição da Cartilha maternal, de João de Deus (1876). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

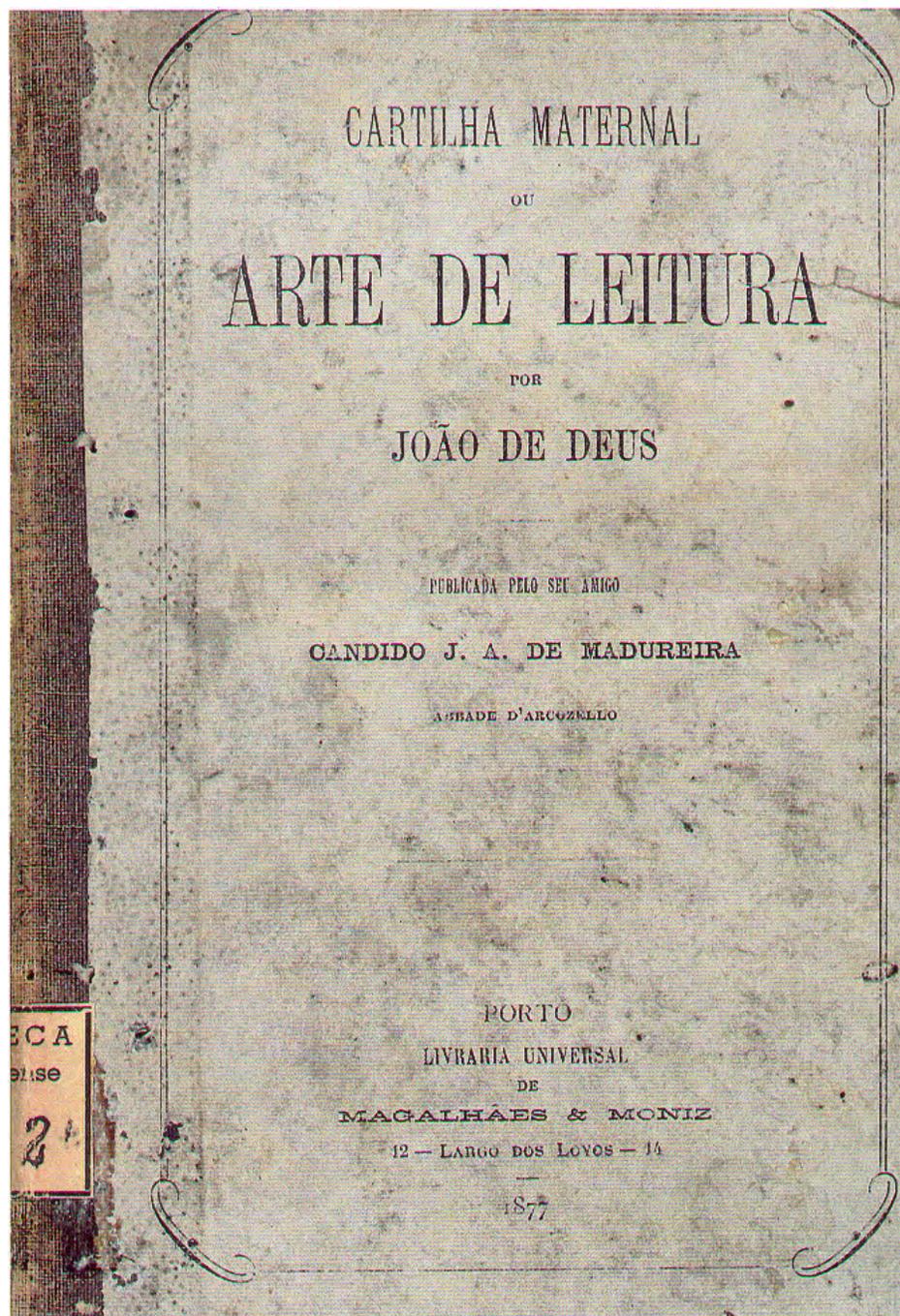


FIGURA 12: Capa da segunda edição da Cartilha maternal, de João de Deus (1877). Créditos: Biblioteca Rio-grandense, Rio Grande, Brasil.

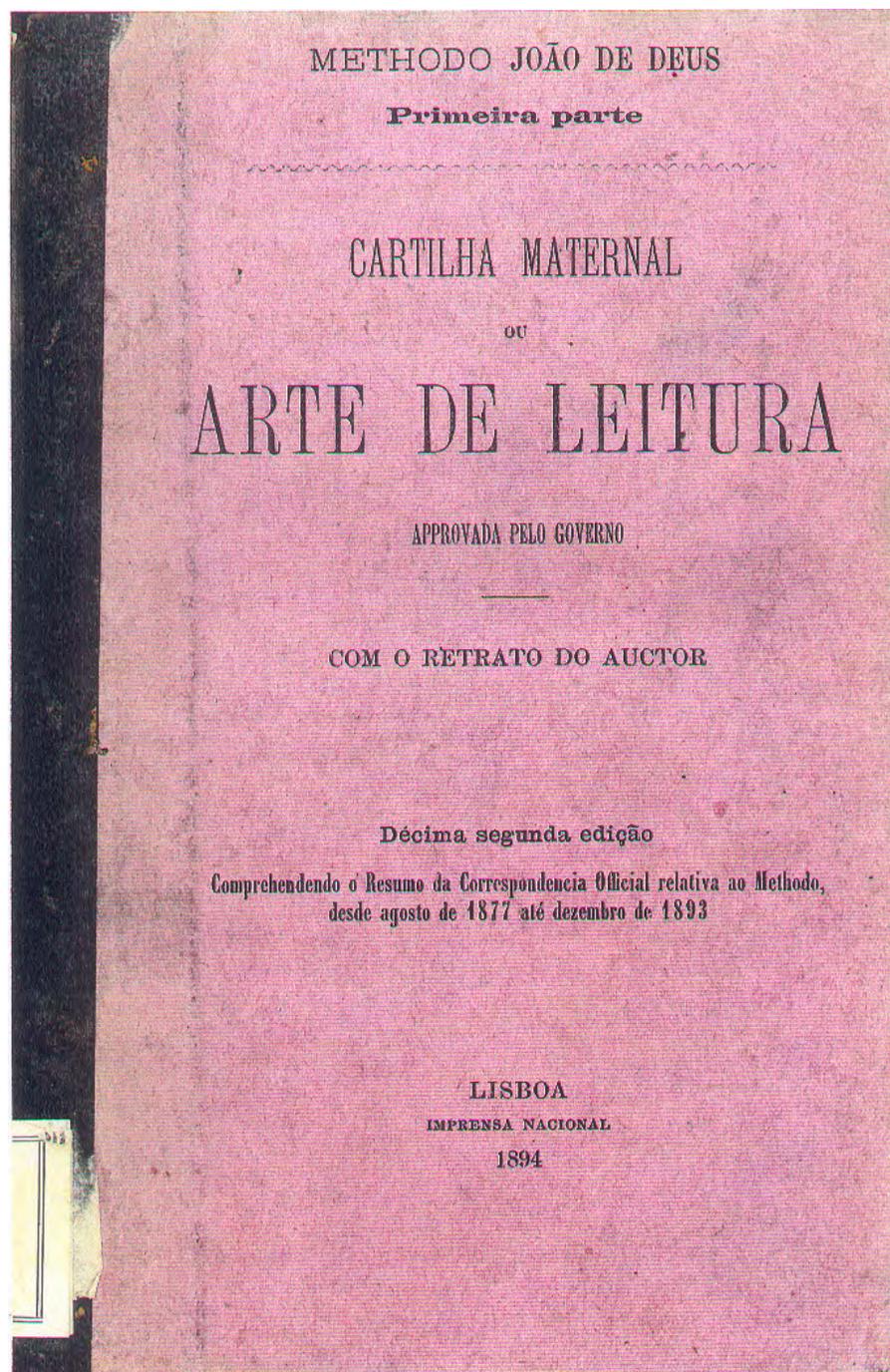


FIGURA 13: Capa da décima segunda edição da Cartilha maternal, de João de Deus (1894). Créditos: Biblioteca Rio-grandense, Rio Grande, Brasil.

beneficiassem com seu uso, a partir de uma nova posição como leitor/a, a daqueles/as que seriam capazes de analisar foneticamente a palavra escrita.

João de Deus noticia o seu irmão, Pe. António do Espírito Santo Ramos, por exemplo, em carta de 10 de abril de 1876, que uma remessa da *Cartilha maternal* já estaria sendo enviada para o Brasil com a primeira edição: "O que é certo é que só para o Brasil está a Imprensa Nacional despachando uma fundição de 100\$00 kilos" (ibid., p. 166-167). Essa edição a que o poeta se refere, da Imprensa Nacional, é a de 1877, pois a edição com data de 1876 foi garantida pelo Visconde de Arcozello. João de Deus era constantemente informado pelos amigos de como estava ocorrendo a divulgação da cartilha no Brasil.

Magnani (1976) nos informa de um positivista brasileiro, António Silva Jardim, que fizera a divulgação da cartilha e do método no Brasil, segundo a apropriação que fizera dos mesmos, sob influência de Zeferino Cândido, professor da Universidade de Coimbra, que realizou entre nós diversas palestras. Discutiremos a relação estabelecida por Silva Jardim e os três estados da teoria *comtiana* no próximo capítulo.

A seguir apresento outro trecho de uma correspondência que João de Deus recebeu de Zeferino Cândido, em 1878, o qual, durante sua estada no Brasil contatara com D. Pedro II para auxiliar na divulgação do método João de Deus e da *Cartilha maternal* no nosso País: 'A Cartilha é já hoje um livro sagrado para o Brasil. Falei ao Imperador e parece-me que devo contar com o seu apoio' (Gomes, 1977, p. 167, nota nº 4).

Ao comentar a ajuda recebida pelas Escolas Móveis, Barros informa também sobre a divulgação da cartilha no Brasil, em 1911:

Do Brasil é que tem vindo, ultimamente, incentivo e dinheiro. No Pará e em Manaus duas comissões respectivamente presididas pelos srs. Domingos Pires Barreiros e Carlos dos Santos Silva, fazem a propaganda das Escolas Moveis e contribuem generosamente e largamente para a sua Associação.

Deve-se esse valioso auxílio, principalmente o que vem do Pará, á dedicação do sr, Antonio Ferreira de Freitas, que tem pela Cartilha Maternal uma profundissima admiração; tão grande que ainda ha bem poucos annos a estudou, para a poder ensinar (Barros, 1911, p. 124).

Segundo o historiador Henrique de Oliveira Marques, citado pela neta de João de Deus em uma nova edição do *Guia* da cartilha, o método João de Deus (e a *Cartilha maternal*), que “se tornou ‘numa espécie de bandeira para os intelectuais progressistas republicanos’ serviu de base para grandes campanhas de alfabetização em países de língua portuguesa” (Deus, 1997, p. 97). Tal repercussão da cartilha fazia com que a atividade de João de Deus também fosse intensa na propagação, na defesa e na aplicação do seu método. O poeta dava lições para crianças e para adultos, em cursos individuais e em cursos coletivos, como acontecia nos “cursos nocturnos da Escola de Santa Clara (que funcionava numa sala do Palácio do Conde de Resende) e na cadeia do Limoeiro, ao mesmo tempo que explicava o método a professores que, com esse fim, o procuravam. Muitos desses professores, vindos de todo o país, eram-lhe enviados pelas câmaras municipais”. (Gomes, 1977, p. 166).

Para percebermos a repercussão que o método de leitura de João de Deus tinha em seu país e no nosso, apresento, a título de ilustração, nota veiculada a 21 de junho de 1933, no *Diário Português*, do redator Barros Ferreira, em São Paulo, sobre quadro a óleo produzido por Rodrigo Soares, artista plástico luso. A nota é acompanhada de imagem da obra (fig.14).

Esta fotografia é uma reprodução do quadro a óleo que representa o insigne poeta João de Deus explicando a um grupo de lavradores o seu método de ensino pela ‘Cartilha Maternal’. É seu autor o distinto patricio Comendador Rodrigo Tôrres<sup>41</sup>, residente em São Paulo, que vai oferecer ao ‘Museu Histórico-Bibliográfico’ João de Deus (*Diário Português*, 21 jun.1933, p. 5).

---

<sup>41</sup> O exemplar examinado foi corrigido de forma manuscrita, sendo substituído por Soares, pois a obra era do pintor português Rodrigues Soares.



FIGURA 14: Foto-litografia de quadro a óleo *João de Deus ensinando a gente do povo*, de Rodrigo Soares. Créditos: Museu João de Deus. Papelaria Fernandes S.A.R.L.

A partir de 1888, as próximas edições da *Cartilha maternal* passaram a ser dedicadas “às Cortes de 1888” até o advento da República, em Portugal. Para Gomes (1977, p. 193), esse ato representava um sinal de reconhecimento de João de Deus pelo título recebido de “Comissário Geral do Método de Leitura da Cartilha Maternal de João de Deus”, mas, ao que parece, ele teria se beneficiado dessa *benesse* durante pouco tempo, pois, em 1892, visando a reduzir despesas, o posto de Comissário foi extinto (Carvalho, 1985, p. 612). Como aconteceu com Castilho e seu *Método português*, João de Deus, na qualidade de Comissário, teria por missão específica promover o ensino da cartilha nas Escolas Normais para preparação do professorado, nas escolas primárias públicas e particulares.

A cartilha sofreu algumas modificações a partir/ das edições de 1901<sup>42</sup>. As orientações de João de Deus a cada lição são retiradas da cartilha e passam a ser publicadas em separado, a partir da edição do *Guia* da cartilha por seu filho (Ramos, 1901) e, depois, atualizado por sua neta (Luz, 1997). A partir da edição de 1911, passa a não constar mais “aprovada pelo governo” ou “aprovada oficialmente”. A capa da cartilha sofre alterações ao longo do tempo. Em 1912, a cartilha sofre uma grande transformação, pois o título, na capa, passa a constar como *Cartilha maternal*. Na folha de rosto é que reaparece o restante do título ...ou arte da leitura. A cartilha é composta de duas partes: a primeira corresponde às 25 lições e a segunda, a um conjunto de textos. Vale (1991) observa que “Himno de amor”, poema incluído pelo poeta na 25ª lição, seria de origem francesa. A segunda parte, à época, seria o livro *Deveres dos Filhos*, que corresponderia a uma tradução da obra do francês Hh. Barrau, realizada pelo poeta luso e que foi adotado em Portugal e no Brasil, por alguns anos, como o segundo livro de leitura (Vale, *ibid.*). A segunda parte continua a ser editada atualmente, não mais intitulada *Deveres dos filhos*, mas como parte integrante da *Cartilha maternal* (Deus, 1995; 1977, 2000), sendo que o texto incluído não são sempre os mesmos nessas três edições, variando em número e títulos. Ao que parece, a edição conjunta dessas duas partes teria iniciado em 1912. As primeiras edições da *Cartilha maternal* (Deus, 1876) não tinham ilustrações no seu interior, pois, segundo Vale (1991), Portugal, à época, estaria muito longe de conseguir produzir uma obra infantil com ilustrações adequadas para crianças e jovens. Ilustrações passam a constar na capa e contracapa das edições de 1912 em diante: a da capa corresponde a um ramalhete de flores e uma borboleta (esta última entre o título da cartilha e o nome de seu autor) e a da contracapa, à imagem de uma mulher com uma menina, ambas sentadas, lendo um livro. A presença dessas ilustrações pode ser localizada na maioria das publicações da Associação de Jardins-Escola João de Deus, entidade mantenedora de toda a obra de João de Deus.

Nessa ilustração da capa, destaca-se a forma “circular” do ramalhete, que quase não apresenta arestas. O ramalhete em poucas edições da cartilha se mostra “aberto” e “desfollado”, quando a publicação é da Associação de Jardins-Escola João de Deus, o

---

<sup>42</sup> Cabe informar que não há no acervo do Museu João de Deus todas as edições da cartilha e nem tive acesso a todas aquelas que constavam nas fichas de controle do acervo, pois algumas edições não foram localizadas.

que marca mais uma vez a tentativa de perenização do trabalho do poeta luso sem alterá-lo. Por outro lado, uma outra interpretação que pode ser realizada se relacionaria à associação ao discurso *froebelliano*, que orientava a atuação dos jardins-escola João de Deus. Froebel, ao sugerir a criação dos “Jardins das crianças”, relacionava crianças e flores<sup>43</sup>, cabendo esclarecer que, para o autor, os jardins não se destinariam somente às crianças, mas também às mães de família e às moças que se preparassem para o matrimônio, que nessas instituições receberiam “noções pedagógicas racionais” (Lourenço Filho, 1967, p. 148).

A figura da mulher tendo a menina ao lado, com as duas lendo juntas um mesmo livro, tem origem em imagem criada para a antiga Associação de Escolas-Móveis e Jardins-Escola João de Deus. Tal imagem, representada em azulejo na parede do Jardim-Escola da Estrela, em Lisboa (fig. 15), deveria estar associada ao uso da *Cartilha maternal*, sendo essa a obra que mãe e filha e, por que não, professora e aluna, estariam lendo. Considero importante ressaltar que essas imagens são, agora, claramente femininas, enquanto na *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros, que vimos antes, a imagem não era tão definida, embora, aparentemente, parecesse ser de meninos e mestre. Já a imagem do *Método português*, de António Feliciano Castilho, apresentava meninos e meninas e um mestre-escola. O deslocamento da atividade docente de mestre para professora e a inclusão de meninas na escolarização podem ser percebidas nessas representações de uma alfabetização inicial. Assim, essas figuras emblemáticas representam discursos sobre a educação da escolarização, da docência e da infância que constituíram/em a antiga Associação de Escolas-Móveis e Jardins-Escola João de Deus e os atuais Jardins-Escola e Escola Superior de Educação, seus/suas profissionais e alunos/as.

---

<sup>43</sup> Para Froebel o nome adequado das escolas destinadas às crianças pequenas seria *Jardim das Crianças* e não *Jardim de Infância*. Lourenço Filho observa que esta seria a tradução precisa de *Kindergarten* e esclarece que Froebel com seu jardim não pretendia apenas um tipo de instituição em que as crianças pudessem encontrar boas condições de desenvolvimento, mas pretendia implantar ‘um estado ideal de cuidados racionais com as crianças e sua educação, a ser desenvolvido no seio das famílias’ (Lourenço Filho, 1967, p. 148).

Com mais de um século de existência, o método João de Deus e a *Cartilha maternal* (Deus, 1876; 1996<sup>44</sup>; 2000) continuam a ser usados em Portugal, pelo menos nos Jardins-Escola João de Deus (figs. 16-22). As crianças iniciam a interagir com a cartilha aos seis anos incompletos, com aulas diárias de leitura, o que se prolonga por três anos letivos, portanto, até por volta dos oito anos de idade. Em pequenos grupos, ou individualmente, dependendo da lição em que se encontram, as crianças procedem à leitura da cartilha diante da professora que as auxilia a relembrar as regras de cada lição para realizarem a leitura. Os demais colegas realizam outras atividades, geralmente supervisionados por alunas/os da Escola de Educação Superior João de Deus.



FIGURA 15: Pintura em azulejo representando figura emblemática da “Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escola João de Deus”. Créditos: Jardim-Escola da Estrela, Lisboa.

<sup>44</sup> Edição especial da *Cartilha maternal* Jornal pelo “Expresso” com o apoio do Banco Comercial Português por ocasião do centenário da morte de João de Deus a 11 de janeiro de 1885. É fotografia da 1ª edição (Deus, 1876). Constatou como suplemento integrante da edição nº 1210, de 6 de janeiro de 1996.

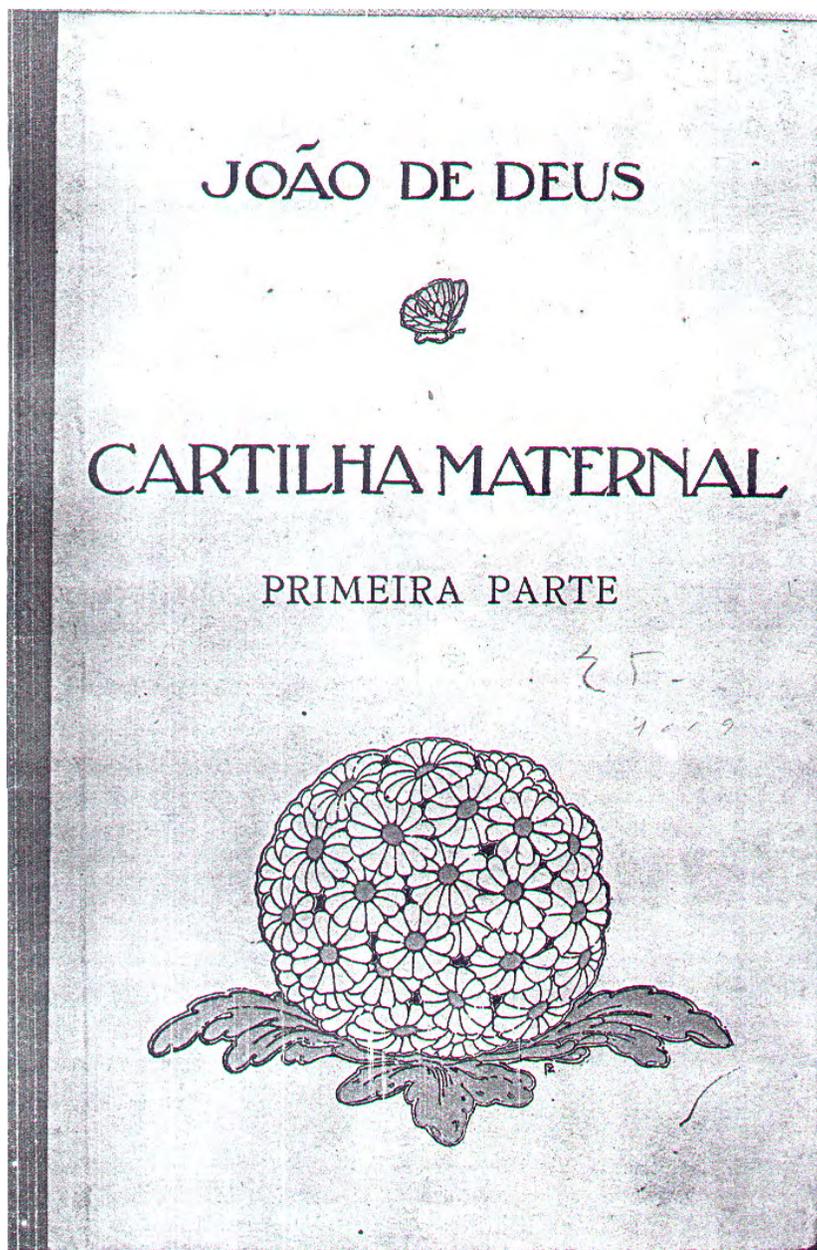


FIGURA 16: Capa da *Cartilha maternal*: primeira parte, de João de Deus (1912a). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.



FIGURA 17: Contracapa da *Cartilha maternal*: primeira parte, de João de Deus (1912a). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

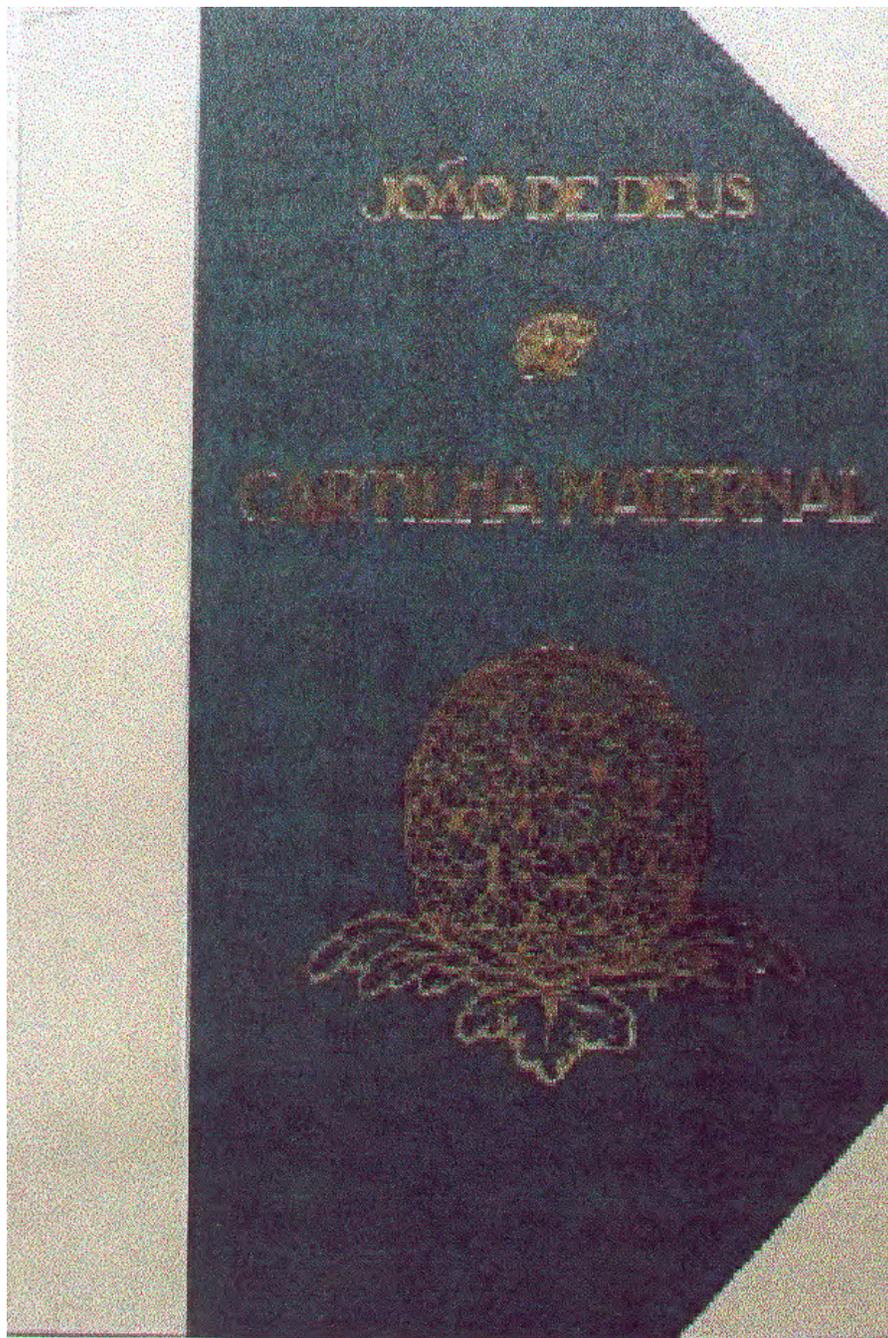


FIGURA 18: Capa da *Cartilha maternal*, de João de Deus (s.d.), em ponto grande (Quadros parietais ou murais encadernados). Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade.

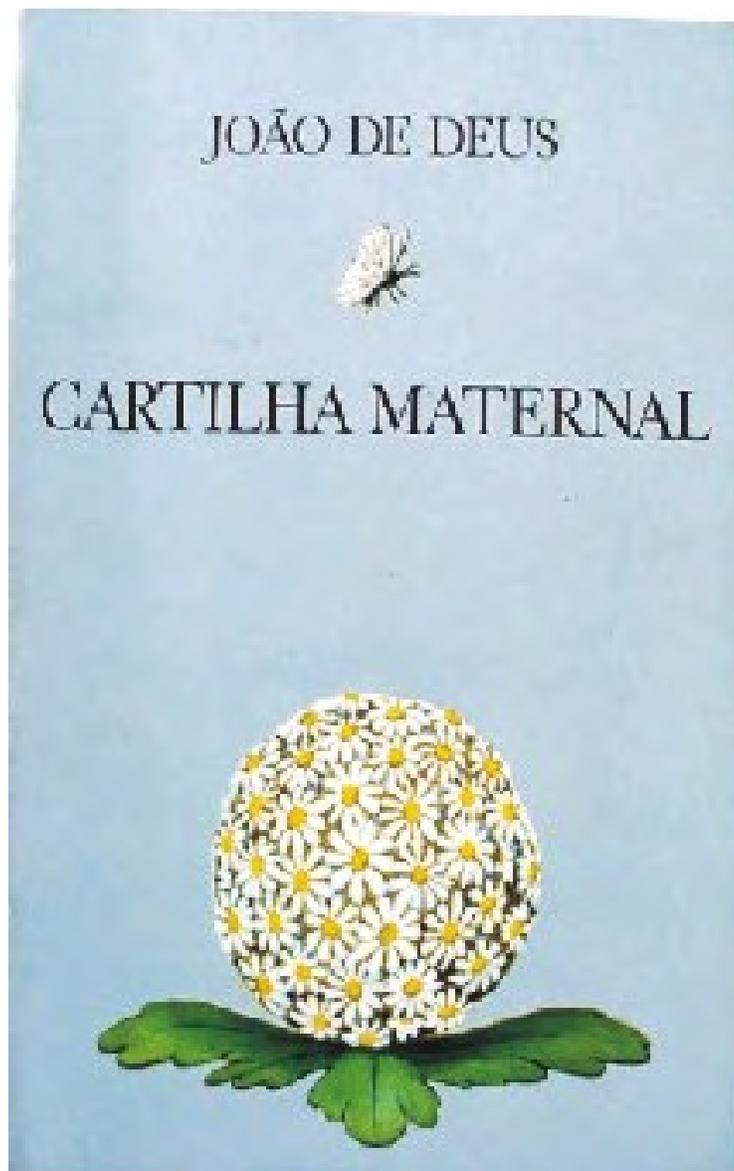


FIGURA 19: Capa da *Cartilha maternal*, de João de Deus (1977). Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade.

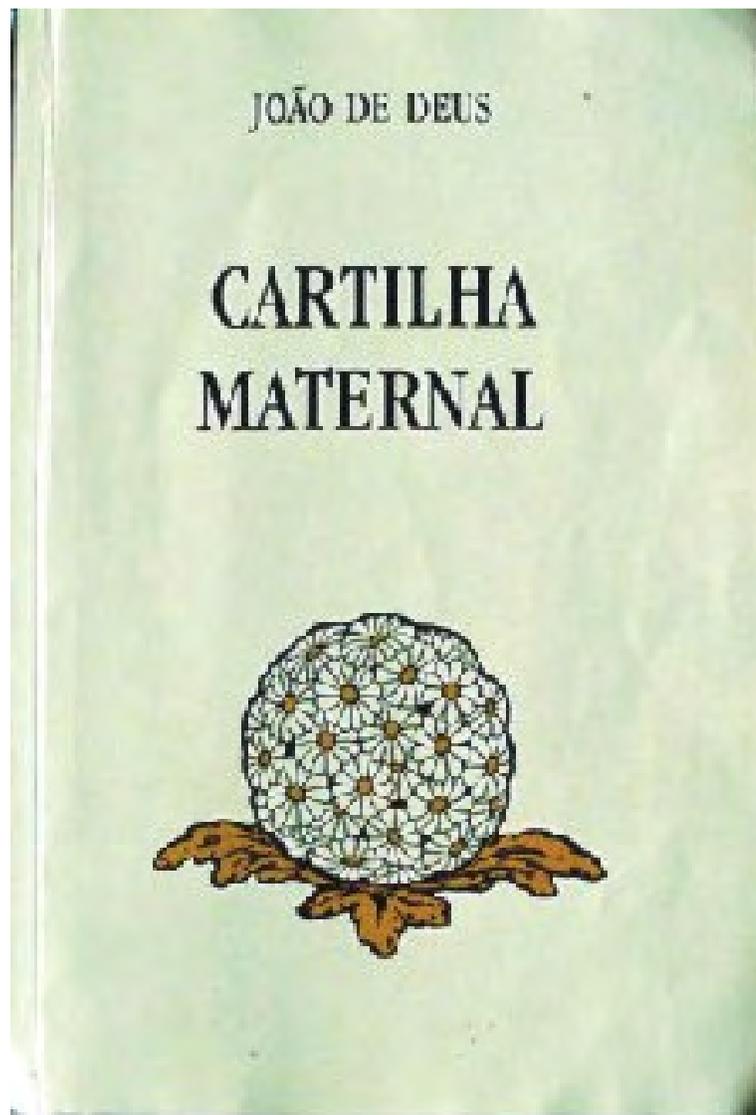


FIGURA 20: Capa da *Cartilha maternal*, de João de Deus (1995). Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade.

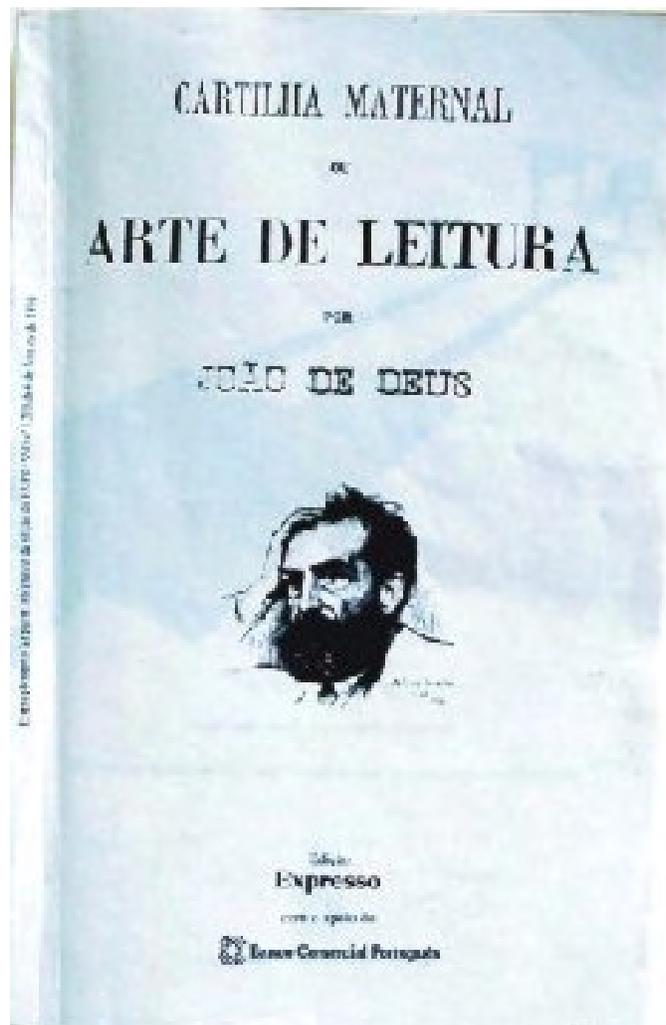


FIGURA 21: Capa da *Cartilha maternal*, de João de Deus (1996). Edição do Jornal “Expresso. Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade.

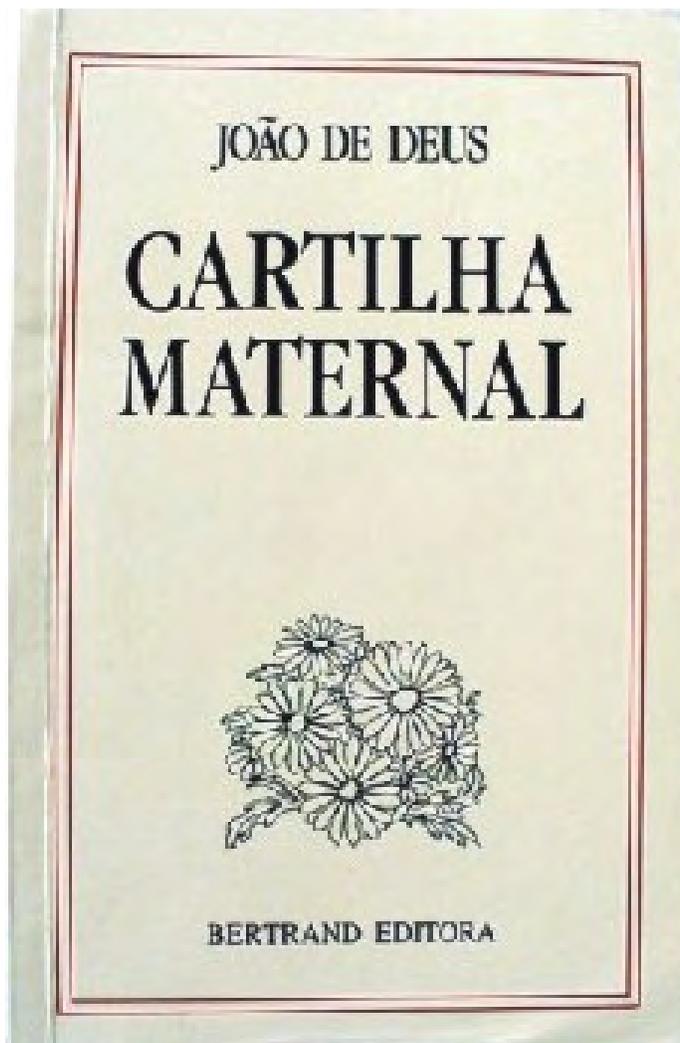


FIGURA 22: Capa da *Cartilha maternal*, de João de Deus, 2000. Edição da Bertrand. Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade.

### 3 PROGREDIR, MELHORANDO

A unidade nacional estremece,  
combalida por todos os lados.

O egoísmo localista ganha terreno incomensurável.  
Todos os laços da União vão-se desdando e partindo.

É uma estrutura que estala por tôdas as juntas,  
ou um organismo que caminha para a dispersão fatal,  
pela atrofia do coração, porque os seus membros o não nutrem,  
ele vai perdendo a fôrça de reuní-los.

Ora, nós somos daqueles que pensam ainda que,  
antes de tudo,  
precisamos ser uma nação.

E não podemos sê-lo,  
nem para conosco, nem para com o estrangeiro,  
enquanto não tivermos a firmeza de encarar êsse problema.

Rompamos com a seita das pequenas pátrias.

O Brasil quer a grande, a pátria antiga,  
a pátria unida, a pátria vasta,  
pátria forte, pátria indissolúvel

com sua ingênita vibratilidade nas veias  
e o seu lugar de outrora entre as nações vizinhas  
(Barbosa apud Lacombe, 1949, p. 25-26).

### **3.1 Modelos de república circulantes no Brasil e a constituição, consolidação e implantação do primeiro governo republicano gaúcho**

Antes de explanar sobre alguns dos principais modelos de república que circularam no Brasil no final do século XIX, cabe observar que a nossa herança imperial também foi constituída por modelos diversos, sendo que, após a independência, o governo imperial tivera como preocupação central a organização do Estado em seus aspectos político, administrativo e judicial (Carvalho, 1990, p. 23).

A construção do Estado monárquico unificado só se efetivou após dezoito anos da nossa independência política, quando ocorreu uma redução dos conflitos que ameaçavam a sua existência. Durante o regime imperial há o sucesso da comercialização do café, que era a base da exportação nacional, o abandono do trabalho escravo e a introdução do trabalhador assalariado. Tais situações acabaram provocando um grande surto imigratório. Ao final do império, contradições criadas pelo próprio desenvolvimento econômico e social do país provocaram a crise do regime monárquico, quando este deixa de atender aos interesses da elite agrária brasileira, dividida entre dois partidos, o Conservador e o Liberal. Aglutinados em torno do Partido Liberal, cafeicultores paulistas passam a defender uma organização federativa do Estado em um regime republicano, em virtude da descrença de que a monarquia tivesse condições e vontade política de a realizar. Foi neste contexto que surgiu o Partido Republicano Paulista, formado de dissidentes do Partido Liberal, em 1871 (Pinto, 1986).

Examinemos, agora, como os modelos de república importados da França e dos Estados Unidos orientaram a propaganda republicana no nosso país e influíram, especialmente, na constituição e consolidação do Partido Republicano Rio-grandense, ainda no final período imperial e na implantação e consolidação do primeiro governo republicano no nosso Estado.

Para Stourzh (apud Carvalho, 1990, p. 19), o modelo americano era o de uma “nação sem patriotas”, em que uma coleção de indivíduos tinha uma organização política que garantisse seus interesses individuais. Este modelo orientou os interesses dos grandes proprietários rurais em nosso país, sendo adaptado às necessidades desse grupo, que procurava evitar a ampla participação popular na implantação e no governo da República, defendendo, assim, uma postura liberal de consagração das desigualdades sociais.

Em 1889, a defesa de um sistema federalista para o Brasil coube a Rui Barbosa, parlamentar do Partido Liberal desde o período imperial, que se tornou, então, republicano, justificando que fizera isso quando se convencera de que a federação não seria obra da monarquia (Lacombe, 1949). Rui Barbosa conhecia profundamente o sistema federalista americano e entendia que grande parte dos deputados e senadores membros da assembléia constituinte que elaboraria a primeira constituição republicana do Brasil era formada “de discípulos mais ou menos remotos da doutrina positivista, obcecados com o ideal de pequenas pátrias, do sistema comteano” (Lacombe, 1949, p. 13). Defendeu, então, o federalismo convictamente, e a primeira carta republicana ficou indelevelmente marcada pela intervenção de Rui Barbosa na “contrasteação<sup>45</sup> dos atos dos poderes executivo e legislativo pelo judiciário” (Lacombe, 1949, p.17). Sem esse recurso, sustentava ele, o presidencialismo se tornaria o mais tirânico dos sistemas. Miguel Lemos, uma das lideranças positivistas nacionais à época, considerava que a Constituição Federal, exceção feita a separação entre Igreja e Estado, nada mais teria da doutrina positivista: “Na questão, porém, da organização política propriamente dita, a corrente derivada da imitação empírica dos Estados-Unidos prevaleceu sobre a nossa orientação, e o resultado foi que tivemos novamente, sob o rotulo de regime presidencial, o domínio da metafísica parlamentar” (Lemos, 1957, p. 5).

Ou seja, se o texto constitucional atendeu em parte as expectativas de Rui Babosa, pois o presidencialismo americano, que acreditava ser o modelo a ser seguido,

---

<sup>45</sup> Para especificar o *controle* que o poder judiciário teria sobre os demais poderes, executivo e legislativo, Rui Barbosa propôs o uso do termo *contraste* ao invés de *controle* para o texto da nossa primeira constituição republicana .

saiu vencedor, uma maior autonomia para os estados também foi concedida, o que levou a que o parlamentar continuasse lutando pela reforma constitucional, após a aprovação da constituição. Sobre a vitória da autonomia, contra a qual se opunha Rui Barbosa, observa Lacombe (1949, p. 16):

A constituinte não atendeu ao apelo do grande constitucionalista. Não chegou aos extremos do separatismo, mas diminuiu, em grande parte, a riqueza e a força da União. Assim desfalcado, o poder central vai-se reforçar, à margem da lei, por meio dos acordos políticos com os poderes locais, acordos que acabam por destruir os partidos nacionais e montar um mecanismo perigoso de centralização política.

Um outro modelo de república, o francês, também influi nos caminhos da nação e atraiu um grupo bastante amplo de republicanos brasileiros, formado de profissionais liberais, pequenos proprietários, jornalistas, professores e estudantes, embora eles soubessem que esse modelo não seria facilmente operacionalizado. Tal modelo não era único, mas se matizava em mais de um, sendo que os modelos da Primeira e da Terceira República francesas<sup>46</sup> constituíram pontos de referência para a propaganda republicana no Brasil (Carvalho, 1990). O modelo da Primeira República era o da intervenção direta do povo no governo, da liberdade, da igualdade, dos direitos universais do cidadão. A concepção de liberdade deste modelo era a das repúblicas antigas de Atenas, Grécia e Esparta, em que se decidiam na praça pública os negócios da república, em contraste com a liberdade moderna, da representação, sem o envolvimento direto do povo. Já o modelo da Terceira República, ou uma variante dele, chegou ao Brasil por intermédio dos positivistas franceses, sendo que muitos deles não aceitavam o parlamentarismo e defendiam o rompimento das relações entre Igreja e Estado, se impacientando com a timidez das políticas educacionais. Quaisquer dessas duas variantes do terceiro modelo se inspiravam em Comte e defendiam a ditadura republicana.

---

<sup>46</sup> O modelo francês passara por transformações em virtude de seu próprio processo de implantação naquele país. A imagem da Primeira República francesa se confundia com a da revolução de 1789, da qual se salientava principalmente a valorização da participação popular. A Terceira República surge da crítica à Revolução de 1789, defendendo a existência de um poder moderador, acima dos poderes executivo e legislativo, sendo uma variante decorrente deste modelo o próprio positivismo *comtiano* (Carvalho, 1990, p. 19-21).

Para Carvalho (1990), um grupo que se sentiu particularmente atraído pelo modelo positivista foi o dos militares, embora, segundo o autor, os mesmos não tivessem uma visão elaborada de república, buscando, apenas, uma posição de maior prestígio e poder. Esse mesmo modelo positivista seduziu também os republicanos do Rio Grande do Sul. Vejamos, então, de forma mais detalhada tal modelo de república e o partido que o implantou no Estado - o PRR -, a partir de exposição sobre sua formação e consolidação como partido e governo, caracterizando-as nas peculiaridades políticas e econômicas do no nosso Estado.

O Rio Grande do Sul foi habitado tardiamente pelos portugueses em relação a outras áreas do nosso país, sendo que com o povoamento inicial das terras rio-grandenses, constituíram-se os quatro primeiros municípios gaúchos em 1809: Rio Grande, Porto Alegre, Rio Pardo e Santo Antônio da Patrulha (Giolo, 1994). Entre 1819 e 1850 surgiam mais 20 e, entre 1851 e 1889, mais 26, totalizando ao final do império, 50 municípios. O nosso Estado levou quase dois séculos para definir suas fronteiras. Durante esse período, iniciou, em 1824, a imigração alemã e, em 1875, a imigração italiana. Tínhamos, então, uma economia periférica, isto é, voltada para o mercado interno. A erva-mate, a pecuária e o charque predominaram na produção gaúcha, possibilitando o abastecimento para o mercado nacional. De acordo com Giolo (1994), se dividíssemos o Rio Grande do Sul ao meio, naquela época, separando a Campanha e a Depressão Central do resto (Serra, Cima da Serra, Planalto, Alto Uruguai e Missões), teríamos 41 municípios ao sul e 9 ao norte, mostrando, ainda, que o poder político-administrativo seria mal distribuído, com a supremacia vinda da campanha gaúcha, sem oposição.

Como no resto do nosso país, politicamente, durante todo o período imperial, no Rio Grande do Sul dois partidos disputaram o governo – o Liberal e o Conservador – alternando-se no poder, sendo que, em 1872, na nossa Província, firmou-se a hegemonia do Partido Liberal, de Silveira Martins, ao mesmo tempo que se formava o primeiro núcleo republicano do Estado, através de nomes como Assis Brasil, Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros (Louro, 1989). Pinto (1986) considera que o movimento

republicano no Rio Grande do Sul e o PRR não eram constituídos pela elite pecuarista da campanha, que quase na totalidade integrava o Partido Liberal, e, sim, que tais republicanos pertenciam ao norte do nosso Estado, de ocupação mais recente.

Segundo Pinto (1986), o Partido Liberal teria ganho as eleições de 1872 por ter feito duras críticas ao centralismo monárquico, tendo por base um programa reformista. No entanto, na década de 1880, a situação se inverteu e, enquanto o reformismo liberal paulista se transformou em luta contra o regime imperial através da propaganda republicana, os liberais gaúchos se aproximaram do governo central ao terem suas reivindicações atendidas, principalmente no setor de infra-estrutura e de transportes, o que facilitou a comercialização do principal produto gaúcho, o charque (Pinto, 1986). Assim, em virtude dessa posição privilegiada do Partido Liberal gaúcho, decorrente de seu apoio ao governo central no final do período imperial, a idéia de república esteve desvinculada desse partido<sup>47</sup>.

Hallewell (1985, p. 310) pontua também que, diferentemente de São Paulo, que, de província do interior sem qualquer importância crescera avassaladoramente durante o Segundo Reinado (1840-1889), o período de crescimento do Rio Grande do Sul ocorreu durante a Primeira República (1889-1930), já que, no século XIX, teria sofrido os efeitos de todas as guerras externas do Brasil que foram travadas, pelo menos em parte, no território sul-rio-grandense<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Viana Filho (1949, p. 106-107) relata de forma hilária uma situação “contracenada” por Rui Barbosa e Silveira Martins ao discutir os desacertos internos do Partido Liberal em nível nacional de apoio ao Império nos seus últimos anos. Silveira Martins, ministro demissionário, ao perder a pasta da Fazenda, se volta contra um governo imperial de que participara de véspera e Rui Barbosa lhe cobrava essa posição pouco ética, por considerá-la insustentável, “ante as leis da decência parlamentar como ante os princípios mais triviais do dever comum” (p. 104). “Davi contra Golias”, disseram os parlamentares, se referindo ao tamanho físico e político (?) de cada um. Para entender um pouco mais o contexto da discussão ocorrida na Câmara dos Deputados entre os dois parlamentares, vejamos como se portavam os dois partidos na alternância entre governo-câmara: “Em 1868 os conservadores receberam o poder diante de uma câmara liberal. Conseqüência: os liberais atiraram graves acusações sobre o Imperador. Agora [1879] os liberais tomavam o governo perante uma câmara conservadora, que passara a atacar a atitude de D. Pedro II. Cabia, porém, ao partido beneficiado defender o monarca e, geralmente, fazia-o, invocando os mesmos argumentos usados na véspera pelos adversários e que haviam combatido” (p. 100).

<sup>48</sup> Hallewell (1985) enumera conflitos ocorridos nas fronteiras do nosso Estado, como a tentativa de manter o domínio sobre o Uruguai, entre 1817 e 1828; o conflito com a Argentina de Rosas, entre 1849 e 1852 e a guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, entre 1864 e 1870, além dos próprios conflitos internos da província, como a Guerra Farrroupilha, de 1835 a 1845 e Guerra Civil, já no período republicano, de 1893 a 1895, entre republicanos e federalistas, que assegurou o controle do Estado ao primeiros. Houve também uma nova revolução civil no nosso Estado, entre 1923 e 1928, agora, entre

A propaganda republicana no Rio Grande do Sul teve crescimento efetivo somente nos últimos decênios do império. Ela é iniciada em 1879 e, no ano seguinte, 1880, começaram a ser instituídos os clubes republicanos. Em 1881, Assis Brasil, uma das importantes vozes republicanas gaúchas, escreveu *República Federativa*, ensaio em que discutia o regime republicano, fazendo sua apologia em detrimento do regime monárquico. Futuros governantes gaúchos da Primeira República destacaram-se como “evangelizadores” republicanos nessa época, dos quais destaco as vozes de Júlio de Castilhos, Borges de Medeiros, Protásio Alves e Manoel Pacheco Prates, com presença constante nos relatórios governamentais com o advento da República.

O estudo da constituição do PRR ilustra como se dá a construção de uma nova identidade nacional, em que a identidade narrativa não olha somente para o passado, mas que a projeta através da propaganda republicana, segundo uma interpretação positiva. Preocupações com o passado, presente e futuro podem ser notadas em máximas positivistas como *ordem e progresso, progredir, melhorando e ensine o que souber e quizer e como puder*. Ou seja, os três eixos temporais – passado, presente e futuro – moveram a instauração da propaganda republicana, a constituição do PRR e do novo regime, bem como a sua consolidação e a implantação de novas estratégias políticas, seguindo, assim, a “solução positiva da evolução” da monarquia à república.

Como o PRR se apresentava como única força política não monarquista, no advento da República, recebeu o apoio da União para eleger os representantes da assembleia nacional e regional, fraudando as eleições. Pinto (1986) observa que essa vitória permitiu ao PRR impedir a velha estrutura coronelista de funcionar apropriadamente.

A 14 de julho de 1891, a Constituição foi aprovada e Julio Prates de Castilhos tornou-se Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo PRR. O projeto de Constituição do Estado foi elaborado por comissão composta por Ramiro Fortes de

---

libertadores e republicanos, que possibilitou a revisão da Constituição Estadual, especialmente quanto à possibilidade de Borges de Medeiros não se reeleger mais uma vez para a presidência do Estado (Louro, 1986).

Barcellos, Joaquim Francisco de Assis Brasil e Julio Prates de Castilhos. Já o texto introdutório dá o tom da nova lei constitucional do Estado sujeita ainda a apreciação pública:

**‘A Sã Política é Filha da Moral e da Razão’.**

José Bonifácio, o Grande

A organização do partido republicano, na província do Rio Grande do Sul, é a legítima e lenta solução de suas tradicionais aspirações. Para desenvolvê-lo, importa a cada cidadão colocar-se no ponto de vista relativo, único positivamente demonstrável, do dever social, repelindo a orientação dada pelo dogma revolucionário, absoluto e metafísico do direito individual (Anais do Congresso Republicano Rio-grandense – 1883).

As funções políticas do Estado do Rio Grande do Sul são delegação do Passado incorporado no Público e têm por fim transmitir aos Pósteros, melhoradas, as condições de bem estar atual (Constituição, 1892, p. 79).

A Constituição do Rio Grande do Sul pode ser caracterizada como uma aplicação concreta da doutrina positivista em seus aspectos políticos, contendo as bases de uma república ditatorial, ao não reconhecer uma única nação brasileira, mas várias, “provisoriamente” organizadas através de uma federação, o que por decorrência implicava a total independência de cada Estado para organizar-se de forma republicana, sem nenhuma limitação por parte da Constituição Federal. Também não reconhecia a independência entre o Executivo e Legislativo, substituindo-os por três órgãos governamentais – o Presidente, a Assembléia dos Representantes e a Magistratura. O Presidente era responsável pelo Legislativo e Executivo, e a Assembléia dos Representantes tinha uma função exclusivamente orçamentária.

No entender de Lemos (1957, p. 8), “o verdadeiro regimen presidencial, do qual o governo dos Estados Unidos apenas nos apresenta um esboço grosseiro e empirico, é a ditadura republicana, tal como foi concebida e delineada pelo Fundador do Positivismo”. Considera, ainda, que a primeira carta constitucional republicana do nosso Estado representa em grande parte muitos dos princípios da doutrina *comtiana*,

Com efeito, si, como acima lembramos, a corrente norte-americanista predominou sobre a corrente positivista quanto a Constituição Federal

[que o autor havia discutido antes], o mesmo não se deu relativamente ao estatuto político daquele glorioso Estado [referindo-se ao Rio Grande do Sul]. Ahi, os nossos princípios, postos que não pudessem conseguir uma consagração plena e sem mescla prevalecerão o suficiente para tornar essa Constituição um código superior a todos quantos as revoluções modernas têm produzido (Lemos, 1957, p. 8).

Pinto (1986, p. 38), entretanto, comparando o projeto de Constituição apresentado à Assembléia Nacional Constituinte pelo Apostolado Positivista do Brasil, com o projeto apresentado por Castilhos, considera que a carta constitucional estadual em alguns artigos simplesmente substitui a palavra “ditador” pela de “presidente”, distinguindo-se, verdadeiramente, em um único ponto: “criando o instituto de reeleição presidencial” no lugar do ditador perpétuo, e garantindo, assim, a reeleição indeterminadamente, pelo recebimento de dois terços dos votos.

Pelo que já vimos das origens do PRR, podemos entender o porquê de o mesmo pretender, de alguma forma, se consolidar no Estado, produzindo através da Constituição Estadual, essa situação ditatorial<sup>49</sup>.

As idéias de Comte para uma interpretação científica da realidade e dos seus efeitos positivos para o processo histórico seduziram a muitos jovens bacharéis de Direito, como Júlio de Castilhos e, pelo que antes nos informou Rui Barbosa (Lacombe, 1949), elas teriam muitos defensores entre os parlamentares no final do império. No *Catecismo Positivista*, ao expor a “religião da humanidade”, Comte apresenta o que seria para ele o “Sistema de política positivista”, reconhecendo na abolição do regime parlamentar e na instituição da república ditatorial o duplo preâmbulo da verdadeira regeneração, e, na ditadura temporal, sua transição orgânica. O próprio Comte (1934) ao explicar tal sistema, escreve:

Devida a madureza inesperada de minhas concepções principais, ésta resolução foi muito fortalecida pela crize feliz que acaba de abolir o regimen parlamentar e de instituir a república ditatorial, duplo

---

<sup>49</sup> Pinto (1986) observa que Comte defendeu a excelência dos pequenos países, que não deviam ultrapassar três milhões de habitantes. O positivismo brasileiro adaptou tal possibilidade ao caso brasileiro defendendo a independência de cada Estado em relação a Federação.

prembulo de toda regeneração. Sem dúvida, esta ditadura não oferece ainda o caráter essencial explicado em meu curso positivista de 1847. Falta-lhe sobretudo conciliar-se suficientemente com uma plena liberdade de exposição, e mesmo de discussão, diretamente indispensável à reorganização espiritual, e que é alias a garantia única contra toda tirania retrograda. Mas este complemento necessário não tardará muito em realizar-se de um modo qualquer, que infelizmente parece supor, como as fazes precedentes, uma última crise violenta. Obtido que seja este complemento, seu advento empírico deverá determinar em breve a pacífica evolução do triúvirato sistemático que caracteriza a ditadura temporal, apresentada no curso a que acima aludi, como peculiar a transição orgânica. Sem esperar, porém por estas duas novas fazes do empirismo revolucionário, a situação ditatorial permite a propagação direta das meditações regeneradoras. A liberdade de exposição que ela proporciona espontaneamente a todos os verdadeiros construtores, quebrando enfim o domínio dos palradores, devia especialmente convidar-me a dirigir imediatamente os pensamentos femininos e proletários para a renovação fundamental<sup>50</sup>.

Com o advento da república, o Partido Liberal, ao perder as eleições, teve que ceder o governo do estado ao Partido Republicano, sendo essa troca de poder bastante turbulenta no Rio Grande do Sul. Conforme Soares (1998, p. 167),

Coube ao Rio Grande do Sul papel relevante na consolidação da República. Quando esta se proclamou em 1889, governava a então Província de São Pedro o liberal Silveira Martins, líder acatadíssimo da poderosa elite dominante. O republicano, Julio de Castilhos, apontado para presidir o estado que surgia, recusou o posto temendo, muito avisadamente, a revolta de uma classe rica e bem organizada, no território mais bem armado no Império. A solução por ele encontrada, indicando a figura de um militar prestigiado, no momento estremecido com o Imperador, que era o marechal Câmara, desarmou tão bem os ânimos que Ruy Barbosa teria exclamado: ‘-Esta salva a República’.

Entretanto, o enfrentamento de discursos políticos diversos, que extravasam a polarização entre os regimes monárquico e republicano deflagram uma passagem sangrenta na troca de regime de governo, pois, quando a República foi proclamada, a política rio-grandense era dominada pelo Partido Liberal. Apoiado pelo governo da

---

<sup>50</sup> A submissão dos proletários e das mulheres é o alvo de Comte no seu catecismo positivista.

União, o PRR, reconhecido ainda um partido pequeno, assumiu o governo de forma bastante frágil.

Castilhos, ao apoiar o golpe de Estado de Deodoro em novembro de 1891<sup>51</sup>, provocou um movimento contra si, sendo deposto por um grupo dissidente do PRR. Iniciou-se, assim, o que Castilhos chamou de “governicho”, representado por um período de grande instabilidade política, acrescida do retorno do liberal Silveira Martins de seu exílio em Paris, o que propiciou o aumento das divergências entre facções de republicanos e antigos liberais (Pezat, 1997). A 17 de julho de 1892, com o auxílio do governo federal, Júlio de Castilhos recuperou o governo, renunciando no mesmo dia em favor do vice-presidente, que convocou novas eleições. Castilhos foi eleito pela segunda vez e governou o Estado por um período completo de quatro anos, durante os quais enfrentou a Revolução Federalista (Pinto, 1986), de 1893 a 1895, em que se chocaram federalistas contra republicanos. Essa guerra civil terminou com a vitória dos republicanos (Louro, 1986).

Há nos relatórios dos governantes republicanos menção a esse movimento armado, que perturbou a ordem no Estado, para justificar inclusive, a falta de atenção devida à organização e melhoria do serviço de instrução. Vejamos algumas dessas justificativas nas falas dos Secretários de Estado Cunha Junior (1893) e João Abbott (1896).

O Governo, tendo necessidade de applicar o melhor da sua attenção e actividade em suffocar a revolta e restabelecer a paz, vê-se obrigado a desviar suas vistas da organização e melhoramento dos serviços públicos, convicto, como se acha, de que estes se não pódem manter com proveito em período revolucionário (Relatório, 1893, p. 3).

Reconhecendo o Governo, neste facto, ainda uma consequencia do estado revolucionario e anarchico em que estiveram mergulhados, durante mais de quatro annos, o Rio Grande e grande parte do paiz, tem procedido com a mais louvavel tolerancia, sem prejuizo do uso severo da lei, todas as vezes que se torne necessario cohibir as praticas subversivas d'aquelles que, por fraqueza de espirito ou defeito de educaçao civica, se deixavam suggestionar e impulsionar pela descomedida linguagem de demolidores contumazes. O abuso, que se

---

<sup>51</sup> O governo do Marechal Deodoro da Fonseca terminou em 23 de novembro de 1891, com sua renúncia ao cargo, depois de haver decretado, inconstitucionalmente, a dissolução do Congresso Nacional.

tem feito na imprensa, da liberdade de pensamento, estou convencido, tende a cessar, condenado pela opinião sensata da nossa sociedade, que felizmente sabe hoje repellar as insinuações perversas dos que, por amor ao regimen decahido em Novembro de 1889, a engolpharam nos horrores de uma guerra civil (Relatório, 1896, p. 3).

Em todos os conflitos que enfrentou para a sua consolidação como partido e para a consolidação do seu governo no nosso Estado, o PRR usou como estratégia discursiva identificar as forças oposicionistas com o antigo regime monárquico, se colocando como única força “realmente” republicana no Estado, como se não tivesse enfrentado a oposição de outras facções republicanas (Pinto, 1986).

Antes de iniciar a apresentação do projeto de Instrução Pública gaúcha, transcrevo relato de Hallewell (1985, p. 310) sobre o crescimento por que passou o Rio Grande do Sul e Porto Alegre entre o período final do império e o decorrer da Primeira República para vermos os efeitos da “eficiência” administrativa de Castilhos e Borges.

Nos derradeiros anos do Império, Porto Alegre era uma pequena cidade de 25.000 almas, sem abastecimento público de água nem esgoto, sem iluminação de rua após as dez da noite, com apenas dois bancos e só três livrarias. Era uma capital sem nenhuma instituição de ensino superior e um porto marítimo que dependia de um solitário vapor que, uma vez por mês, a ligava ao resto do país. Os novos tempos de ordem e progresso foram um período de governo estável, não obstante despótico. Pelo esforço conjunto de Júlio de Castilhos e seu sucessor, Borges de Medeiros, beneficiou-se o estado com trinta e cinco anos –1895 a 1930<sup>52</sup> – de continuidade política e, por consequência, também de rápido desenvolvimento. Já em 1891 o número de Bancos de Porto Alegre subira para dez. Entre 1896 e 1906, a cidade foi dotada de faculdades de engenharia, direito, medicina e farmácia e, neste Estado marcial ao máximo, de sua própria academia militar. A educação nos níveis inferiores expandiu-se a tal ponto que, em 1907, o Rio Grande do Sul podia orgulhar-se de ter proporcionalmente mais crianças em idade escolar realmente freqüentando a escola do que qualquer outro Estado do Brasil: 228 por mil, em comparação com 162 por mil de São Paulo. Em 1920, sua taxa de alfabetização era de 38,8% - 8,9% mais alta que a do Estado de São Paulo. Paralelamente, as comunicações também melhoraram. Em 1890, cinco navios zarpavam para o Rio de Janeiro mensalmente, e um para os Estados do Nordeste. A ligação ferroviária foi completada em 1910 e dezessete anos mais tarde foi constituída uma

---

<sup>52</sup> Em 1928, Getúlio Vargas assume a presidência do Estado. Como ele fazia parte de uma nova geração de republicanos, sua fidelidade política não seria mais ao projeto político castilhista-borgista, mas teria como referência central a obra do próprio Comte (Pezan, 1997). Cabe lembrar que Getúlio Vargas apoiou a candidatura de Carlos Barbosa à Presidência do Estado para substituir Borges de Medeiros no seu segundo mandato.

empresa de transporte aéreo estadual, a Viação Aérea Rio-grandense - VARIG. Com a intensificação da imigração, a população cresceu. No fim da República Velha, o Rio Grande do Sul passara do sexto Estado, em população para o quarto: em conjunto, São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul, ocupando apenas 13,3% da superfície do país, respondiam por 41 % de sua população, 52 % de leitores registrados e 55 % de quilometragem de estradas de ferro. Contribuíram também com 41% do imposto de renda, e o Rio Grande do Sul era o terceiro entre todos os Estados em contribuição para a receita federal. Um dos primeiros atos do novo regime republicano no Rio Grande do Sul foi estimular as exportações para o resto do Brasil, eliminando o imposto provincial de exportação de 4% de todos os produtos, com exceção da carne e do couro.

### **3.2 Prescrições governamentais quanto à adoção do método intuitivo, do modo simultâneo e do método de leitura João de Deus**

Passadas as turbulências iniciais de instalação do governo pelo PRR e o período revolucionário de 1893 a 1895, é no ano de 1897 que é publicado o primeiro decreto reorganizando a instrução pública nos moldes republicanos. A partir desse ano (1897), Borges de Medeiros é o novo Presidente do Estado, tornando-se, depois, chefe do PRR como continuador da obra de Júlio de Castilhos, permanecendo nesta chefia por 30 anos (Louro, 1986, p.11). A consolidação política do Partido, enfim obtida, permitiu que, no período que se segue a 1898, um novo discurso passasse a caracterizar o governo gaúcho republicano: o de implantação de seu projeto político (Pinto, 1986). Cabe observar que nesse novo período importa menos a exposição doutrinária e mais a sua efetivação (idem.). As palavras do Inspetor Geral no relatório anual de 1899 expressam claramente essa nova posição: “Como no anno findo, limitei-me á consignar aqui as minhas observações, sem lançar-me em longas considerações de ordem theorica, por me parecerem descabidas na actualidade. O periodo agora é de execução e não mais de exposição de principios scientificos a instituir” (Relatório,1899, p. 25).

O que veremos a seguir, de certa maneira expressa a forma como o governo executaria o projeto de governo do PRR para a Instrução Pública em um dos seus aspectos – “a unidade de métodos e doutrinas” – contextualizando essa construção nos discursos pedagógicos que orientaram a oficialização dos métodos intuitivo e de leitura João de Deus e do modo simultâneo de ensino.

Ao iniciar a seção Fins do ensino primário, o Inspetor Geral da Instrução, Manoel Pacheco Prates, no relatório de 1896, retoma a discussão do valor dado à instrução pelo governo republicano para o exercício do voto.

#### Fins do ensino primário

De todas as questões relativas á instrucção popular é esta a mais complexa e, a meu vêr, a mais importante. De sua solução depende o futuro dos povos, principalmente dos que, como o nosso, adoptarem a fôrma republicana, que tem sua base, sua vitalidade na escola, como proclamou a nossa lei fundamental, exigindo a instrucção como condição para o exercicio do voto, o mais elementar e o mais importante dever do cidadão livre. É a escola primaria que fôrma as maiorias esclarecidas, seguros sustentáculos dos governos republicanos.

Portanto, si em qualquer paiz e sob qualquer fôrma de governo, a instrucção é a base da felicidade publica, sob a fôrma republicana ella é indispensavel afim de que os cidadãos possam exercer constante influencia na direcção dos negocios publicos, como membros activos da communhão nacional.

A ignorancia do povo, sob o regimen monarchico, é uma desgraça, é o aniquilamento, mas não um perigo, porque as faculdades e aspirações humanas se conservam mutiladas, devido ao acanhadissimo campo de acção em que se exercem; ahi ella produz o marasmo ou ordem doentia a que Alfieri chamou - vida sem alma.

Sob a fôrma republicana, ao contrario: o campo de acção é vastissimo e o simples gozo das instituições livres evoca legitimas aspirações e inconfessaveis paixões, que elevam o homem á gloria ou o abatem á completa ruina. Nesta fôrma de governo a ignorancia, além de uma desgraça, é uma permanente ameaça, sinão fonte de constantes perturbações (Relatório, 1896, p. 296).

Estamos, assim, diante de um discurso de valorização de um tipo de liberdade “moderna”, em que a participação se dá pela sua representação através do voto (Carvalho, 1990, p. 17-18). A ignorância que adviria da falta de escolarização é considerada pelo Inspetor Geral como permanente ameaça e possível causa de perturbações sociais para uma forma de governo como a república. Como a educação

pública significava acima de tudo formar almas (idem, p. 11), o movimento de renovação da escola primária representava mais do que sua difusão no meio popular e a conseqüente democratização do acesso à leitura e à escrita: representava também a implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade (Souza, 1998b, p. 34).

Para Monroe (1952), diversas são as interpretações do lugar social da educação desde que Augusto Comte (1789-1857) fundou a sociologia<sup>53</sup>. Com o positivismo, a educação se torna a mais importante função social a ser controlada pelo Estado para cumprir os propósitos da educação moderna de ajustar o indivíduo a um ambiente em constante mudança. Ao preparar o indivíduo para exercer o direito do sufrágio, a escola estaria sendo usada pelo Estado como instrumento político e social. Esta tendência sociológica se aproxima da tendência científica ao relegar a segundo plano a velha educação humanista, que valoriza a importância da herança lingüística e literária, e concordar quanto ao valor que deva ser dado aos conhecimentos dos fenômenos do ambiente natural, às leis das forças da natureza e ao conhecimento das instituições sociais, ou seja, ao acentuar a importância das ciências sociais e naturais. Tal posição da doutrina comtiana estaria representada em prescrições legais que vão instituir a unidade dessa doutrina a métodos e modos de ensino, reconhecidamente modernos, pelo seu embasamento “científico”. Assim, “da mesma maneira que as ciências da natureza são objetivas, neutras, livres de juízo de valor, de ideologias políticas, sociais ou outras, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo esse modelo de objetividade científica” (Löwy, 1995, p. 36).

A doutrina positivista (figs. 23 e 24), ao invés de cultuar um deus onipotente, põe em seu lugar filósofos, cientistas e artistas, que foram apontados por Augusto

---

<sup>53</sup> Segundo Löwy (1995, p. 38), Augusto Comte se considerava continuador de Condorcet e de Saint-Simon, mas com uma diferença fundamental: ele os considerava demasiadamente críticos, negativos. Para ele, o pensamento teria que ser inteiramente positivo, dever-se-ia acabar com toda a crítica e negatividade, isto é, com a dimensão revolucionária desse pensamento. Assim, a doutrina positivista deveria se consagrar teórica e praticamente à defesa da ordem real.

**Bibliotheca Republicana Democratica**

**A instrução do povo é a emancipação do povo.**

**CATECISMO REPUBLICANO**

PARA USO DO POVO

**1 VOLUME 500 RÉIS**

A' venda em casa dos editores

**Echenique & Irmão**

**LIVRARIA UNIVERSAL**

Porto Alegre  
489—Rua dos Andradas—489

JUNTO A' PHARMACIA PASQUIER  
Pelotas  
189—RUA S. MIGUEL—189

FIGURA 23: *Catecismo do Povo*. Propaganda no jornal *A Federação*, de 17 março de 1892, n. 63, p. 3. Créditos: Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho, Porto Alegre.



N. 06  
APOSTOLADO POSITIVISTA DO BRAZIL.  
*Ardere, lucere, & dirigere.*

AUGUSTO COMTE.

**CATECISMO POSITIVISTA,**  
OU SUMÁRIA ESPOZIÇÃO DA  
RELIGIÃO DA HUMANIDADE

TRADUÇÃO E NOTAS  
POR  
MIGUEL LEMOS.

QUARTA EDIÇÃO  
CONFORME A TERCEIRA

RIO DE JANEIRO  
Na Séde Central da Igreja Positivista do Brazil.  
TEMPLO DA HUMANIDADE,  
RUA BENFAMIN CONSTANT,  
1934  
11.º Ano da Revolução Francesa e 78.º da Era normal.

A HUMANIDADE  
personificada ou CLOTILDE DE VAUX  
segundo os votos do nosso MESTRE.  
(Quadro de Declo Villares)

FIGURA 24: Folha de rosto do *Catecismo positivista* ou sumária exposição da religião da humanidade, de Augusto Comte (1934). Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade.

Comte como as grandes expressões do pensamento humano. Conforme o positivista Danton Voltaire<sup>54</sup> (Faria, 2001, p.14), “a adoração é feita à humanidade, entidade coletiva, formada pelos seres humanos que contribuíram para o progresso da civilização”. Portanto, as explicações científicas sobre os fenômenos físicos se sobrepõem às sobrenaturais.

Orientada pela doutrina positivista, tem lugar a oficialização do método de ensino intuitivo, do modo simultâneo e do método de ensino da leitura João de Deus para a Instrução Pública, a partir da primeira reforma republicana efetivada no nosso Estado. Vejamos como ela ocorre, para em seguida discutirmos a interpretação dada a cada método e modo de ensino, relacionando-os com a doutrina política que orientava o PRR no governo à época.

O Decreto estadual nº 89, de 2 de fevereiro de 1897, em seu artigo 6º, determina: “Quer nos collegios districtaes, quer nas escolas elementares, será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro apenas de auxiliar, de acordo com programas minuciosamente desenvolvidos”<sup>55</sup>. Com o Decreto nº 239, de 5 de junho de 1899, há o esmiuçamento dessas prescrições, com a instituição do método intuitivo, do modo simultâneo de ensino e do método de leitura João de Deus nos programas do ensino elementar e complementar:

Art. 3º - E' adoptado o methodo intuitivo e pratico, começando pela observação de objectos simples, para elevar-se depois á idéia abstracta, á comparação, á generalização e ao raciocinio, vedando-se qualquer ensino empírico, fundado exclusivamente em exercícios de memória (Reg. art. 6º).

---

<sup>54</sup> Integrante da Igreja Positivista, Danton Voltaire Pereira de Souza é engenheiro e professor de física aposentado da Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ele tem sob sua responsabilidade o culto dominical no Templo da Humanidade, na Glória, zona sul do Rio de Janeiro. Cf. site na internet: <http://www.arras.com.br/grposit>.

<sup>55</sup> Os colégios distritais ministrariam o ensino primário elementar e complementar e as escolas elementares ministrariam somente o ensino primário elementar. Cabe ressaltar, ainda, a classificação por grau e entrâncias que as escolas recebiam. As escolas elementares eram todas do mesmo grau e divididas por entrâncias, conforme sua localização espacial: aquelas que fossem as da capital e as das grandes cidades (Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas), à época, seriam as de 3ª entrância; as que se localizassem dentro dos limites urbanos das outras cidades do Estado ou que distassem dois quilômetros das três cidades citadas seriam as de 2ª entrância, e todas as demais escolas existentes no Estado seriam de 1ª entrância (Decreto nº 89, arts. 6º e 7º).

Art. 4º - Será empregado de preferencia o modo simultaneo, sendo as lições dadas directamente aos alumnos pelo professor, que terá sempre em vista o adiantamento geral e uniforme da classe.

Art. 5º - As lições de leitura serão dadas á primeira secção da primeira classe elementar, na fórma do artigo anterior, em mappas muraes, pelo methodo de João de Deus.

Embora Comte tenha se oposto a Rousseau, não podemos desconsiderar que o ensino intuitivo, encaminhado oficialmente para adoção pelo governo republicano gaúcho, tinha por referência as obras de Pestalozzi e Froebel, entre outras, que, por sua vez, teriam por referência o pensamento rousseauiano. A principal diferença entre Comte e Rousseau se refere a que o primeiro propõe o abandono do interesse individual pelo coletivo, enquanto o segundo estaria privilegiando o sujeito individual. Proponho-me, especialmente, a analisar a relação entre o positivismo e o método de ensino intuitivo, a partir dos contornos que o pensamento de Comte e esse método de ensino tiveram no Rio Grande do Sul.

Ao discutir o lugar da educação na teoria sociológica, Monroe nos mostra que a educação, a partir de Bacon, se tornou o esforço para garantir a continuidade e o crescimento da tradição comum. Acrescenta Monroe (1952, p. 387): “Posto que a ‘mente social’, ou esta tradição comum ou sumária da experiência humana, existe apenas na mente dos indivíduos, tal continuidade só pode ser conservada e devidamente desenvolvida preparando os jovens gradualmente para se apropriarem da tradição coletiva em geral e treinando alguns espíritos para serem depositários e renovadores das suas divisões mais altamente especializadas”. Chegaria-se assim à refutação da educação “natural”, proposta por Rousseau, o que não significaria em princípio negá-la, mas a tentar harmonizar dois pontos de vista extremos: de um lado, o do individualismo e da conquista da raça<sup>56</sup> e de outro, o do progresso social e da modificação da tradição, através das contribuições que o indivíduo poderia proporcionar através da sua participação. Assim, não seria a um ambiente fixo, mas a um ambiente em constante mudança que o indivíduo deveria se ajustar. Ou seja: o pensamento e ambiente

---

<sup>56</sup> Meyer (2000) observa que a noção de raça foi bastante discutida no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, em relação a suas “características”, “qualidades” e “*déficits*” e moldou profundamente (às vezes com violência) os processos de convivência entre os povos e definindo muitas de suas políticas de controle e regulação.

“institucional”, bem como o “natural”, estariam em constante mudança e o indivíduo deveria se ajustar a eles, conservando e desenvolvendo sua individualidade.

Para entender melhor a relação entre a doutrina positivista e o método intuitivo, vejamos de forma mais aprofundada as interpretações de Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

Se a concepção “antiga” de educação teria por objetivo refazer a natureza da criança forçando-a aos moldes “tradicionais” de pensar, de agir e, mesmo, de sentir, a educação de acordo com a “natureza” da criança deveria respeitar suas potencialidades, vontades e inclinações naturais. Argumenta Rousseau (1712-1788), ao defender a educação do interesse “natural” em oposição à educação do esforço artificial: “Aconteça o que acontecer, abandonai tudo que torne penosa a tarefa da criança, porque só é de importância que ela nada faça contra a sua vontade e não que aprenda muito” (Rousseau apud Monroe, 1952, p. 299).

Pestalozzi (1746-1827), seguindo o pensamento de Rousseau, aceitava que a educação se devesse fazer pelo desenvolvimento “natural”. Argumentava que o conhecimento deveria ser adquirido pela criança, não simplesmente em sua forma, mas em seu sentido real e profundo por meio de um processo de observação ou impressão dos sentidos. Além do valor dado ao ensino objetivo ou pelas coisas, Pestalozzi também reconhecia aqueles conhecimentos que a criança recebia da vida social e moral. Intuição, para ele, significava experiência direta. Tudo seria fundado na ação. A criança deveria ser levada a tornar visível e sensível o que tivesse concebido pela observação. Assim, o ensino livresco seria substituído pela experiência pessoal da própria criança e o raciocínio abstrato, por exercícios, ações e fatos. A criança deveria, então, mais praticar que estudar (Lourenço Filho, 1967, p. 147).

Froebel (1782-1852) também exalta a atividade espontânea da criança, bem como seu desenvolvimento afetivo e volitivo. Dessa forma, a educação deixa de ser preparação para um estado futuro, pois a vida em que a criança pretende entrar não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia. À concepção de intuição, Froebel associou o

papel educativo do brinquedo ou das atividades lúdicas. Como em Pestalozzi, também Froebel possuía uma clara preocupação com a ação social a ser desenvolvida pelas instituições educativas. Ou seja, os jardins de infância não visariam só às crianças, mas também às mães de família e às moças que se preparavam para o matrimônio, a fim de difundir entre elas noções pedagógicas racionais (Lourenço Filho, 1967).

Uma das atividades essenciais do método intuitivo, o desenho, compreendia tanto aplicações artísticas quanto industriais. Na faixa etária pré-escolar, as atividades de desenho consistiriam na “preparação para a diversidade de suas aplicações a serem posteriormente desenvolvidas, possibilitando ao mesmo tempo, educar o olho e a mão” (Valdemarin, 1998, p. 72). A ginástica e o canto, introduzidas por Froebel nos jardins de infância, também fariam parte do método intuitivo, sendo considerados como contrapesos para o trabalho intelectual, proporcionariam o equilíbrio necessário à ordem, na alternância entre os estudos. Ou seja: o canto e a ginástica deveriam ser alternados aos estudos.

Interessa-me salientar que, com a adoção do método de ensino intuitivo, a criança estaria sendo educada a partir de padrões intelectuais originados em uma nova concepção de conhecimento, a qual postularia a origem das idéias nos sentidos humanos aplicada ao ensino. Dessa forma, tal método de ensino pretendia formar indivíduos que usassem menos a memória e mais a razão, a observação e o julgamento próprios, como meios de construção do conhecimento e da implementação das atividades produtivas (Valdemarin, 1998). Assim, o método intuitivo, afiançado na teorização empirista, passaria a tratar a mente humana como “tábula rasa” e afirmaria que todos os valores morais e intelectuais viriam da experiência sensível, possibilitando direcionar o desenvolvimento humano de acordo com as novas necessidades científicas, econômicas e políticas de modernização, próprias do final do século XIX.

Segundo Valdemarin (1998, p. 67), o método de ensino intuitivo interessaria ao discurso político e educacional produzido nessa época por se caracterizar “como estratégia de intervenção na sala de aula, locus específico da instrução e da mudança das práticas pedagógicas, adequando a escola ao projeto político modernizador”. A

instrução popular, na medida em que representava o instrumento de reforma social que atenderia aos projetos de modernização da sociedade brasileira, teria na adoção do método intuitivo o alicerce para desenvolver esse projeto já na escola.

Pelo que vimos até aqui, posso dizer, então, que o primeiro governo republicano estaria alinhado com esse tipo de projeto político modernizador ao escolher o método de ensino intuitivo, mas penso que caberia explicar melhor como a própria doutrina positivista passava por deslocamentos de interpretação, conforme os interesses políticos e econômicos em jogo, e como isso se refletia nas expectativas em relação a instrução popular e aos usos do método intuitivo.

Boeira (1980) explica que, ao analisar a trajetória das idéias de Comte no Rio Grande do Sul, não seria correto falar de um, mas de vários positivismos, com conteúdos e funções diversas, periodizações e longevidades variáveis, públicos e áreas de atuações diferentes. O autor esclarece também que a expressão política, cultural e religiosa alcançada por essa doutrina no Estado, se deve ao grande poder político de parte da elite rio-grandense, adepta a esses diversos positivismos<sup>57</sup>. Ou seja, a história do positivismo rio-grandense, como de qualquer outra doutrina, era feita de “omissões, compromissos, resistências, erosões e deslocamentos de sentido e ênfase” (Boeira, 1980, p. 36). Exemplificando: se no período da propaganda republicana o PRR exaltava a rebeldia dos rio-grandenses, ao assumir o governo, passaria a valorizar o respeito à hierarquia e sua disposição de obediência. No advento da República gaúcha, a figura do operário, identificada com a do artesão independente que não chega a representar nenhuma ameaça ao jogo político das elites, seria a de um cidadão cheio de virtudes. Porém, a partir de 1910, quando a organização da classe operária torna-se perceptível aos atores políticos, o governo passa a ver ameaça em certos comportamentos do operariado e julga que deve conduzi-lo, orientá-lo. Surge a necessidade de incorporar o operariado à sociedade moderna. Este postulado comtiano – o da incorporação do proletariado à sociedade moderna – parece, segundo Boeira (1980), ter sido o único que cresceu em importância até o final do governo do PRR, em 1930.

---

<sup>57</sup> Não podemos esquecer, também, que o positivismo corresponderia no Rio Grande do Sul ao castilhismo, doutrina que garantiu ao PRR exercer o poder monoliticamente no Estado por cerca de 40 anos (1890-1930) (Tambara, 1995).

O valor social da escola e do uso do método intuitivo para a incorporação de um grupo social como o operariado e de outros grupos que necessitassem ser submetidos a essa reforma modernizadora dependeria de um projeto civilizador, em que, além dos saberes elementares e dos instrutivos, deveriam ser incluídos os saberes educativos<sup>58</sup>. A aquisição de hábitos visando à formação do caráter, à celebração dos acontecimentos históricos, à educação física, aos exercícios militares, ao desenho e aos trabalhos manuais produziriam cidadãos e cidadãs que respeitassem a ordem, a pátria, o trabalho e as hierarquias sociais. Assim, a reforma republicana, no Rio Grande do Sul, ao adotar o método intuitivo como oficial na Instrução Pública, pretendia que o mesmo servisse à modernização do ensino, necessária à incorporação dos diversos segmentos sociais em uma sociedade que se caracterizaria pela mudança e pela evolução “com ordem e com progresso”.

Chasteau (1927) esclarece as interpretações dadas à época a métodos e modos de ensino. O autor considera que, por mais numerosos que sejam os métodos, podem reduzir-se a dois tipos - o método analítico e o método sintético. Define-os, então (ibid., p. 260): “Na verdade, o objecto de qualquer ciência é a explicação dos factos particulares, reportando-os todos a uma lei geral, de maneira que se pode partir do estudo dos factos para achar a lei geral ou da lei geral já conhecida para o estudo dos factos que provam a sua existência. No primeiro caso faz-se análise, no segundo, a síntese”.

Os métodos analítico e sintético se diferenciam também pela ênfase à utilização das operações de indução e dedução. “Chama-se indução a operação que conduz o espírito do conhecido para o desconhecido, do simples para o composto, do particular para o geral. Chama-se dedução a operação contrária, isto é, aquela por meio da qual procuramos as conseqüências dum conhecimento geral, reconhecido e aceite” (Chasteau, 1927, p. 260).

---

<sup>58</sup> A instrução seria vista como menos abrangente do que a educação, sendo que esta incluiria aquela, como veremos no capítulo 7.

O autor apresenta o método intuitivo como um dentre outros métodos particulares, que são assim denominados, por serem modificações desses dois grandes métodos gerais – analítico e sintético - apresentados anteriormente.

Sobre os modos de ensino, o autor sublinha que eles se distinguem pela maneira de organizar a escola, sob o ponto de vista do agrupamento dos alunos e, por isso mesmo, da disposição do material, já que certos modos exigem um material particular. E conclui: “Não devemos confundir o modo com método, porque o modo é o meio empregado para facilitar a tarefa do professor, ao passo que o método é o caminho a seguir para comunicar o saber” (Chasteau, 1927, p. 275). Apresento, a seguir, a interpretação de Chasteau do modo de ensino simultâneo.

Chama-se assim aquele pelo qual os alumnos depois de separados em grupos, em divisões segundo os graus de seu saber, recebem colectivamente, em cada divisão, a lição do professor. Dando a lição a todo um grupo, o professor também a dá a cada criança separadamente, que pode tomá-la para si, como se a êle só fôsse na verdade dirigida, no que há economia de tempo e imediato benefício para cada aluno (Chasteau, 1927, p. 281).

Conforme uma das interpretações da doutrina positivista *comtiana*, como a de Löwy (1995), os fenômenos sociais seriam submetidos a leis “naturais” invariáveis e seriam essas leis que determinariam a indispensável concentração de riqueza nas mãos dos senhores industriais. Caberia, então, à sociologia a importante tarefa de explicar aos proletários essas leis invariáveis, porque seriam exatamente eles que precisariam ser convencidos desse caráter natural de concentração indispensável de riquezas nas mãos dos chefes industriais. Tal tarefa seria cumprida se o proletariado reconhecesse e se submetesse a essas leis.

A organização do trabalho industrial exigiria a sincronização do tempo para extrair do trabalhador maior eficiência e maior lucro. Souza (1998b) observa que, na escola, essa racionalidade adquiriria um duplo significado: de uma parte, pressuporia a eficiência e a eficácia tendo em vista o modo de ensino simultâneo que facultaria o

ensino de um maior número de crianças, com mais conteúdo e em menos tempo; de outra parte, a disciplina do tempo seria incorporada sob uma ética contrária à ociosidade e que valorizaria a regularidade, a pontualidade e a ordem. Souza (1998b, p. 214) aponta para o deslocamento, no discurso pedagógico, do modo de ensino individual ao simultâneo, ao compará-los quanto ao uso do tempo escolar, vendo o tempo do modo de ensino simultâneo contaminado pelo ideal de eficiência do final do século XIX:

Se a escola de primeiras letras, reinado do ensino individual, vicejava sobre um tempo aleatório, marcado pelo ritmo de aprendizagem do aluno, o término do compêndio ou a livre decisão do professor, a escola primária republicana pôs em marcha uma organização racional do ensino na qual o emprego do tempo ganha relevância e significado.

Atendendo a interesses diversos, o PRR fazia uso da doutrina positivista para a sua manutenção no poder e a instrução popular era uma das formas utilizadas pelo partido para “dar-se a ver”. Talvez possamos compreender a complexidade da ação de uma instituição como o Estado, que procura unificar costumes sociais muito diferentes e os transforma em normas de funcionamento, se aceitarmos que a diferença não deve ser substituída pela unidade, mas que ambas devem ser tratadas em torno de um novo conceito: articulação (Hall, 1998). Ampliando a discussão, Slack (1996) considera a articulação como uma forma de pensar e decompor fragmentos daquilo que tomamos como se fossem unidades e rearticular esses fragmentos de “novos modos”.

Vejamos, ainda, a relação entre a doutrina positivista e o método de ensino da leitura João de Deus, estabelecida por propagandistas positivistas no Brasil no final do império, para entendermos suas articulações.

Quero observar, ainda, que a aproximação entre a opção metodológica do ensino da leitura e o regime político republicano com fortes contornos positivistas era feita por propagandistas republicanos brasileiros à época em diferentes pontos do nosso País. A partir deste capítulo e seguintes, vamos discutir como isso ocorria no Rio Grande do Sul. Como vimos no capítulo anterior, a *Cartilha maternal*, acompanhada do respectivo método, tornou-se conhecida no Brasil desde a década de 1870, através de

sua divulgação e uso pelos amigos de João de Deus, que fizeram a propaganda do referido método e cartilha no Brasil<sup>59</sup>. Um deles, Zeferino Candido, professor da Universidade de Coimbra, relacionava o processo de leitura, na sua “evolução histórica”, com a lei dos três estados da filosofia positivista *comtiana* e avaliava que o mesmo teria passado por esses três estados: “Foi theológico na soletração, tornou-se metaphysico na syllabação, e é finalmente positivo ou scientifico na palavração. Essa foi a última fase inaugurada pela cartilha maternal” (Candido apud Magnani, 1996, p. 39). Ou seja, com a cartilha e o método do poeta português teríamos chegado ao último estado da doutrina positivista *comtiana*: o científico. Silva Jardim, jovem propagandista e professor positivista brasileiro, esclarece melhor essa interpretação de Zeferino Candido, ao considerar que, para a produção da cartilha e do método, concorreram, embora indiretamente, trabalhos anteriores. Ou seja, os estados fictício e metafísico teriam possibilitado, na sua evolução “natural”, chegar ao estado científico. Vejamos como Silva Jardim (apud Magnani, 1996, p. 30) detalha essas três fases:

A Arte da leitura tem, sem dúvida, como as nossas concepções, passado por fases distintas: fictícia, transitoria e definitiva. É fictícia a soletração, em que se reúnem nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitoria a syllabação em que reúnem-se syllabas isoladamente, para depois ler a palavra; definitiva a palavração, em que lê-se desde logo a palavra, partindo da mais facil para a mais difficil, da simples para a composta. A natureza, meus senhores, só se vence pelo aperfeiçoamento. Como aprendemos a falar? Falando palavras; como aprendemos a lêr? É claro que lendo essas mesmas palavras. A palavração, pois, é o único processo racional; porque não nos ensina o alfabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogaes, sons elementares e geraes, comuns, para as invogaes, sons secundarios e especiaes, e ainda nestas, das mais approximadas d’aquelas para as mais affastadas n’uma complicação crescente e generalidade decrescente, porquê finalmente torna explicito que para lêr não são necessarios nomes de lettras e sim seus valores, por isso que só estes são falados: que aquelles são sua abstracção convencional.

Nova reorganização no serviço de Instrução Pública do Estado é estabelecida com o Decreto nº 874 , de 28 de fevereiro de 1906. O ensino primário continuaria com a

---

<sup>59</sup>Os estudos de Monarcha (1994) e Magnani (1996; 1997) ilustram a propaganda da *Cartilha maternal* e do método João de Deus nos Estados de São Paulo e Espírito Santo.

mesma organização escolar e manteria também as instruções do Decreto nº 239 quanto ao uso do método intuitivo, do modo simultâneo e do método de leitura João de Deus.

Somente ao final da Primeira República e do governo de Borges de Medeiros, novo regulamento da instrução pública seria baixado com o Decreto nº 3898, de 4 de outubro de 1927, alterando orientações quanto ao ensino da leitura<sup>60</sup>. A orientação de uso do método João de Deus deixaria de constar na seção das bases gerais juntamente com orientações de uso do método intuitivo (art. 2º) e do modo simultâneo (art. 4º). Sua orientação passa a constar somente no regimento para os estabelecimentos públicos do Estado (Decreto nº 3.903), que disporia, inclusive, sobre a possibilidade de ser usado um outro método de leitura na 1ª seção, como podemos constatar no documento: “As lições de leitura serão dadas á primeira secção da primeira classe<sup>61</sup>, em mappas muraes, pelo methodo ‘João de Deus’ ou outro permittido pela direção do ensino” (Decreto nº 3.903, art. 5º, alínea a).

Por esse último decreto, podemos constatar, então, que, se permanecem as orientações quanto à adoção do método intuitivo e do modo de ensino simultâneo, quanto à adoção do método de leitura João de Deus ela é mantida em parte, uma vez que surge a possibilidade de adotar um novo método de leitura, desde que permitido pela direção do ensino, embora não haja referência mais clara quanto à instância em que tal decisão poderia ocorrer.

Desejo entender também como essa unidade, prescrita legalmente em 1899, com a adoção do método de leitura João de Deus, sofreu um deslizamento, transformando-se em diferença, ao ampliar a permissão de uso de “novos” métodos de ensino da leitura, sendo estas estabelecidas no/pelo discurso pedagógico e ganhando corpo em prescrições legais. Esta discussão será retomada nos capítulos 4 e 5.

---

<sup>60</sup>Com esse decreto há nova reorganização na estrutura do ensino público, com a criação de escolas maternas e grupos escolares e colégios elementares e complementares. A fiscalização do ensino passaria a ser da competência de delegacias escolares.

<sup>61</sup>As escolas elementares eram compostas de três classes, possuindo cada uma delas duas seções.

A apresentação das prescrições governamentais visando à unidade de métodos e de doutrinas se inseria em um movimento construtivo e produtivo do projeto republicano do PPR, instituído à época. Foucault (1998, p. 55-58) sugere que a história, como é praticada hoje, alarga o campo dos acontecimentos, descobrindo neste novas camadas, mais superficiais ou mais profundas. Propõe ainda que os acontecimentos discursivos sejam tratados como séries homogêneas, mas descontínuas. Penso que podemos reconhecer tal “deslocamento” no discurso pedagógico, mas caberia investigar como esses discursos foram constituídos por novas práticas políticas e pedagógicas em contextos e períodos diversos. Nas próximas seções, pretendo contextualizar tais mudanças, a partir da discussão da “herança” recebida do período imperial quanto à instrução pública, segundo a interpretação que fazem da mesma os representantes do governo nos seus relatórios anuais, para, então, discutir a forma como constroem a eficiência da reforma republicana e as possíveis aproximações entre métodos e modo de ensino oficiais.

### **3.3 Como a “herança” imperial e a “eficiência” republicana contribuíram para o uso de novos métodos e modos de ensino**

Faria Filho e Vidal (2000, p. 21), ao discutirem o processo de institucionalização da escolarização de conhecimentos no nosso país entre o final do século XIX e início do século XX, percebem que a extensão dos ditos “conteúdos escolares” está intimamente relacionada à distribuição e utilização dos tempos escolares, à constituição dos métodos pedagógicos e à organização das turmas, classes e espaços escolares. Interessa-me nesta seção aproveitar a discussão que o autor e a autora fazem de dois momentos da história da escolarização inicial no Brasil, definidos a partir do lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, privilegiando a análise do deslocamento desses modelos: das

escolas de improviso do governo colonial e imperial às escolas-monumento do governo republicano<sup>62</sup>.

A discussão da necessidade de sair de um ambiente doméstico criando um espaço apropriado para a escola surge com a adoção do ensino mútuo<sup>63</sup> nas escolas brasileiras, na segunda metade do século XIX, visando substituir o ensino individual em uso, considerado dispendioso e pouco eficiente<sup>64</sup>. Com um único professor e a ajuda de alunos-monitores poderiam ser atendidos até 1000 alunos.

Faria Filho e Vidal (2000, p. 23) sugerem algumas razões de o ensino mútuo ser substituído pelo ensino misto ou pelo ensino individual já nos anos 1840. Entre elas, estariam “o afastamento do governo central, no Império, da iniciativa da difusão da escola elementar pública, passada à alçada das províncias, em 1834; a diversidade da conjuntura econômica e política das várias regiões do Brasil; os custos relativamente altos da manutenção do ensino mútuo” (...).

Ao que parece, questões apontadas pelo autor e autora como “os poucos salários dos professores, a falta de prédios apropriados ao ensino, a pobreza material e metodológica da aula e a ausência de observância às prescrições higiênicas” se arrastaram pelo final do século XIX, assim como a luta em prol da substituição do “governo da casa” pela educação escolar do “governo do estado” (Mattos apud Faria Filho; Vidal, 2000, p. 24).

---

<sup>62</sup> Faria Filho e Vidal (2000) discutem ainda nesse artigo mais dois momentos da história primária no Brasil, “definidos a partir do lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, bem como das temporalidades múltiplas nela vivenciadas”, que seriam o das escolas funcionais, de crescente simplicidade sobretudo nos anos 50 e 60, e o das escolas dos nossos dias, semelhante em diversos aspectos aos dos três momentos anteriores quanto a carência de prédios, móveis, ambientes adequados e qualidade pedagógica, identificadas, agora, às questões da nossa época.

<sup>63</sup> “O modo mutuo - Chama-se assim o modo que permite que os alunos comunguem mutua e reciprocamente os conhecimentos que lhes ministrou o professor. Também se pode definir: o sistema que divide uma classe em diversos grupos recebendo cada um desses grupos o ensino por meio dos alunos mais adiantados que o professor individualmente preparou. São também estes discípulos os que ajudam a manter a disciplina nos grupos que lhe sejam confiados e de que são os monitores. O lugar de monitor é a recompensa do trabalho e a prova de estima e confiança do professor para com o aluno escolhido”. (Chasteau, 1927, p. 283).

<sup>64</sup> Cf. Bastos (1997).

Embora o ensino mútuo não encontrasse um ambiente econômico que se aproximasse ao dos países dos quais foi importado no período imperial, em virtude “da desmotivação de um Estado agroexportador e escravocrata” (Xavier apud Bastos, 1997, p. 133), Bastos (1997, p. 133) sublinha que o método representou

uma etapa na história da instrução pública e das escolas de primeiras letras no Brasil, como parte do processo de incorporação das modernidades dos países centrais, em fase de industrialização e, conseqüentemente, formação de cidadãos adaptados a essa realidade. A difusão da instrução às massas trabalhadoras exigia a racionalização do ato pedagógico pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos-mestres.

A troca de regime – da monarquia para a república - exigia um novo modelo de ensino que possibilitasse desenvolver a instrução popular segundo as inovações científicas. Tal modelo de ensino corresponderia ao método de ensino intuitivo e já se insinuara em prescrições legais no período imperial, quando fizeram parte de um projeto de reforma para a educação nacional proposto por Rui Barbosa. E, mesmo que o parlamentar tenha lamentado que o trabalho feito com a cooperação de outros dois deputados, Thomaz de Bonfim Spindola e Ulisses Machado Pereira Vianna, tenha servido, “tão-somente, ao ‘mofo e traças’ dos arquivos” (Freire, 1989, p. 112), podemos constatar que sua proposta foi posteriormente aproveitada em inúmeros artigos da primeira reforma educacional do governo republicano. Foucault (1998) observa que as grandes mutações científicas podem também ser lidas como novas formas de vontade de verdade e que essas vontades de verdade se apóiam sobre um suporte institucional, sendo, ao mesmo tempo, reconduzidas por todo um compacto conjunto de práticas como a própria pedagogia, o sistema de livros, os laboratórios, etc. Ressalta, ainda, que toda vontade de verdade “é também reconduzida, mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (idem, p. 17). Ou seja: se o projeto de reforma proposto por Rui Barbosa, ao final do período imperial, não teve o apóio esperado por seus mentores, seria reconhecido como vontade de verdade pelo governo republicano que assumia, passando, então, a conformar a reforma educacional encaminhada pelo Ministro de Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant.

No período republicano, novamente, os métodos de ensino iriam influir na discussão e alteração da realidade espacial e material da escola brasileira ao final do século XIX. O ensino intuitivo representaria esse movimento de renovação pedagógica com as propostas de estudo do meio, museus pedagógicos, excursões e todo o material necessário ao seu desenvolvimento, com o fim de ser concreto, racional e ativo (Valdemarin, 1998).

Assim como o método de ensino mútuo, o método de ensino intuitivo se inseria no movimento de idéias européias e americanas voltadas para a renovação pedagógica, que direcionavam o conteúdo escolar para a prática produtiva por meio do ensino da ciência e, como movimento, visava a inserir o Brasil em um projeto de modernidade capitalista. No lugar da memorização, o ensino intuitivo apresentava a preocupação de educar o olhar, principal instrumento da percepção, e educar a mão, principal instrumento de trabalho. Toda essa preparação tinha em vista a “preparação para a vida inteligente e ativa do homem, que pode[ria] contribuir para manutenção da sociedade esclarecida e laboriosa” (Valdemarin, 1998, p. 72). Entretanto, mais uma vez, como observa Valdemarin (1998), tal método de ensino enfrentaria carências semelhantes às do ensino mútuo para a sua instituição nas escolas, especialmente no que se refere a material didático, qualificação docente e direcionamento político desse método à educação popular.

A seguir, veremos como os governantes gaúchos enfrentaram esses problemas apontados por Valdemarin (1998) para dotar as escolas de salas amplas e iluminadas e dos materiais exigidos pelo método intuitivo para o seu manuseio por cada criança, como também poderemos constatar a influência de todo um discurso higienista que se associaria ao discurso pedagógico para influir na transformação dos prédios escolares e de sua mobília, além da necessidade de agrupar escolas para que estas pudessem ser melhor controladas e menos dispendiosas (Faria Filho; Vidal, 2000). Passemos, então, à apresentação e discussão da “herança” imperial recebida e da “herança” republicana construída, a partir da análise do relato do primeiro governo republicano gaúcho sobre as condições da instrução pública e a implantação da reforma pretendida.

### 3.3.1 Das escolas de improviso às escolas monumentais

A partir do término da guerra civil de 1893, os representantes do governo responsáveis pela instrução começaram a descrever em seus relatórios as condições em que se encontravam as escolas públicas. O próprio Secretário de Interior e Exterior, João Abbott, avaliava a situação das escolas, discutindo desde o preço dos aluguéis até as condições higiênicas e mobília desses prédios, identificando a alteração dessas condições como importantes à instalação de uma “nova” pedagogia, atraente a alunos/as e mestres/as. A busca da mudança das condições de ensino pode ser percebida desde os relatórios de 1896, quando os representantes do governo começavam a proclamar a necessidade de adquirir prédios escolares. Vejamos como Abbott imagina que deveria se dar a substituição das escolas alugadas por prédios escolares:

Os alugueres de casas têm-se elevado ao triplo e quadruplo, e as escolas estão estabelecidas, em sua maioria, em casebres ou salas pequenas que, além de não possuírem as condições hygienicas precisas, não comportam o numero de alumnos que a ellas recorrem em busca do ensino.

O mobiliario escolar, além de estragado em quasi todas as escolas, antigo e sem elegancia, parece attestar a nossa inacessibilidade aos progressos da pedagogia.

É preciso que a escola tenha attractivos para o menino e que este a busque com prazer. Mestres capazes, bem preparados e bem remunerados; escolas boas, melhores edificios, claros e espaçosos: mobiliario escolar decente e moderno, - eis as primeiras e mais urgentes necessidades para a desejada reforma do ensino publico e primario entre nós.

Para substituir o grande numero de aulas, que com grande dispendio para o Estado funcionam em predios diversos e maus aqui em Porto Alegre, lembro ao Governo a construcção de um edificio no centro de cada districto, para onde possa, com facilidade, affluir a população escolar dessa circumscripção. Em cada um desses edificios, vastos, espaçosos, deverão leccionar vários professores em grãos diferentes de ensino, de modo a evitar-se a falta de methodo, muitas vezes oriunda da confusão em que ficam os que professam a individuos em graus diferentes de aproveitamento e em condições diversas de receptividade.

Cada um destes estabelecimentos póde se tornar uma verdadeira escola normal, de onde o menino, depois de cursar, póde sair um verdadeiro mestre.

Estas escolas terão, mais, a vantagem de servir de modelo para estabelecimentos congeneres, que pouco a pouco se irão fundando nos municípios. Estes, estou certo, a seu turno tomarão a iniciativa de organisal-os nas suas sédes, vindo em auxilio do Estado, que só poderá tel-as em numero sufficiente quando a sua renda for duas ou tres vezes maior do que é actualmente. Esta reforma terá geral aceitação, e nós obteremos indubitavelmente a uniformisação do ensino, partindo a medida do centro para a periphéria". (Relatório, 1896, p. 5-6).

Pelo relato de Abbott podemos constatar a concepção de que a construção de prédios escolares que reunissem várias escolas em um grupo escolar contribuiria para a uniformização do ensino, o que significaria a conquista da unidade de métodos e modos de ensino, em outras palavras: a qualificação do ensino e da aprendizagem, além de ser vantajosa ao Estado, implicaria a economia de recursos.

Outros relatos vão nos mostrar também que a construção de novos prédios contribuiria para engrandecer a escola e a condição docente, como defendia Manoel Pacheco Prates, inspetor de Instrução: "O predio proprio, tão aconselhado e tão necessario, que engrandece e radica a escola, eleva e dignifica a condição do professor, rodeando-o do necessario conforto e dos elementos apropriados a cumprir, com exito, sua sublime missão, é a meu ver a única solução definitiva" (Relatório, 1896, p. 293). Prates está a imaginar o espaço escolar como representativo de uma nova identidade, pois esta não seria mais a extensão da casa do/a professor/a. Souza (1998a, p. 123) resume essa representação da escola como própria ao projeto republicano que vigorava à época em São Paulo e outros estados brasileiros: "convencer, educar, dar-se a ver!"

Nos relatórios do Secretário do Interior e Exterior ao Presidente do Estado dos anos de 1898, 1899 e 1900 incluem-se, como anexos, os relatórios dos inspetores regionais para o Inspetor Geral da Instrução. Destaco desses relatos de cada região fragmentos que ilustram como se encontrava a instrução pública na fase inicial de implementação da reforma iniciada em 1897, privilegiando, nesta seção, registros quanto à situação dos aluguéis e higiene das escolas e quanto aos demais aspectos referentes às condições da mobília, materiais de ensino e prática docente, destacando a escolha de fragmentos que visibilizem as condições das escolas e a prática docente no momento de implantação da reforma. Não podemos esquecer que exatamente nesse

período, entre 1897 e 1899, estava se operando a reforma de ensino através das prescrições legais, notadamente quanto à adoção do método intuitivo como oficial, em 1897, e através da organização dos programas das escolas, incluindo o modo simultâneo e o método de ensino da leitura João de Deus também como oficiais, em 1899.

Os registros sobre as escolas nos relatórios dos inspetores da 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> regiões, respectivamente, João Penna de Moraes, Manoel Pinto da Costa Brandão e João Cândido Maia, ilustram, em 1899, preocupações quanto às condições higiênicas das casas e dos arredores onde as mesmas estavam instaladas.

Entendo, porém, que os cuidados hygienicos não devem ser postos de lado, procuro encaral-os com particular solitudine: porque, como é sabido, muito influem no desenvolvimento physico da infancia, objecto de accertadas recommendações scientificas d'aquelles que se têm occupado do assumpto. E, é mister que a individualidade physica da creança não se atrophie na escola; mas que, ao lado da educação intellectual e moral, mereça da parte dos nossos preceptores equal parcella de sollicita attenção (Relatório, 1899, p. 129).

Estabelecida em um pardieiro velho, sem reunir nenhuma das condições relativamente exigives na campanha para accomodar uma escola publica, notadamente mixta, urge remover para um logar mais apropriado aquella cadeira, onde meninos e meninas vivem em uma inevitavel promiscuidade, não só inconveniente ao ensino, como também á moral (ibid., p. 187).

Accresce que uma tasca contigua á escola, costumam estacionar individuos de má nota e viciosos, que na expansão de sua conducta reprovavel melindram de continuo o pudor das creanças; occorrendo, finalmente, a circumstancia de não existir, em todo S. Bernardo ( ou mais propriamente Rondinha, por se achar ahi situada a aula), um único prédio com a capacidade precisa para substituir aquelle outro vantajosamente (id.).

Ao mesmo tempo que um dos inspetores aponta as condições precárias das casas onde funcionam as escolas, não só quanto à construção, mas também quanto ao local em que foram instaladas, constata que não existiriam casas de aluguel capazes de suprir as condições exigidas para um prédio escolar e comenta o relato de um especialista estrangeiro, orientando sobre a melhor localização a ser dada aos prédios escolares.

A retórica da boa higiene e dos hábitos sadios via como inadequadas as casas alugadas para as escolas, seus arredores e a população que circulava próxima a ela. Um

novo perfil sanitário estava sendo produzido e a população infantil deveria ser educada quanto a hábitos julgados mais saudáveis, que incluíam também normas de moralidade. Segundo Costa (1987, p. 17): “A educação higiênica do povo em nome da saúde da Pátria ambicionou construir um modelo de sociedade onde não houvesse possibilidade de existência de desvios sociais [homossexuais, delinquentes, doentes mentais, acoólatras] e de questionadores da ordem e moral dominantes”. Assim o discurso da higiene assume o discurso do eugenismo para normatizar sobre a arquitetura escolar e urbana, visando a “melhoria” física, mental e racial das futuras gerações brasileiras. O auge dessa primeira “fase” do discurso da higiene escolar foi nos anos 20, no período republicano, e pregava a formação do homem novo brasileiro e a incorporação de grandes camadas da população com medidas sanitárias de prevenção (Melo, 1987). A educação sanitária contaria também com a ação da escola para divulgar medidas de prevenção, além dos próprios centros de saúde que eram criados: “A escola que é higiênica e que funciona com hábitos higiênicos contribui para educar o povo todo. As crianças adquirem bons costumes e os propagam em casa, onde desejam que tudo se passe como na escola, a cujo meio puro e saudável facilmente se acostumam” (Costa, 1987, p. 25).

As orientações técnicas de ventilação, luz, escolha do terreno e de localização da escola combinam-se com as higiênicas no relato do Inspetor da 5ª Região, Brandão Junior, ao descrever as indicações dadas por um arquiteto para a construção de prédios escolares. Vejamos.

O sr. C. Morra, engenheiro architecto do conselho de instrucção publica da Republica Argentina, em extenso relatório que a respeito de construcção de casas para construcção de escolas apresentou aquelle conselho diz: "A primeira questão a resolver-se quando se trata de construir uma casa para escola, está na escolha do terreno; é conveniente não fazel-a sem detido exame. Uma escola deve ser construida, tanto quanto seja possível, no centro da povoação, cujos meninos devam frequental-a; não obstante, não deve ser edificada em uma rua de muito barulho, nem que tenha sua entrada sobre outra de muito transito, onde o grande movimento possa ser causa de perigo para as creanças no momento de entrada ou de saída da escola. Tampouco deve ser collocada onde os meninos fiquem expostos a receber impressões phisicas ou moraes contrarias aos seus habitos ou á sua saude. Deve ter a luz e ar em abundancia e não ficar escondida entre construcções que a abafem e a dominem. De tal maneira deve estar disposta que seus compartimentos possam gozar successivamente do sol, segundo as differentes horas do dia, e fiquem

abrigados do lado açoutado pelas chuvas mais frequentemente.  
(Relatório, 1899, p.146)

As escolas improvisadas seriam substituídas por escolas criadas segundo as diretrizes de uma nova combinação de discursos: o político, o pedagógico, o higiênico e, é claro, o dos profissionais da construção, engenheiros e arquitetos. Assim, a higiene do edifício escolar tinha em vista impedir que crianças e adolescentes fossem prejudicados no que era considerado seu desenvolvimento normal, proporcionando-lhes um ambiente saudável. Para tanto, concorriam para escolha do terreno em que seria construído o prédio, as condições ambientais de “bom ar” e “boa luz” da área destinada para a sua construção, a orientação do edifício em relação à luz solar, entre outras condições (Leitão, 1923<sup>65</sup>). Ao discutir a distribuição dos compartimentos que deveria possuir o edifício escolar, o autor (op. cit.), informa que a definição desses ambientes era determinada segundo as exigências da educação moderna, adaptada ao meio e aos recursos existentes, listando, em seguida, os compartimentos que seriam imprescindíveis a essas exigências: salas de aulas, tantas quanto os professores da escola, sala de desenho, sala de trabalhos manuais, sala de museu e biblioteca, vestiário, refeitório, gabinete do professor ou diretor da escola, gabinete do médico escolar, retretes (sanitários). Informa, ainda, o autor (op. cit.), que o edifício escolar deveria dispor de um jardim e de um pátio coberto e, nas localidades onde fosse difícil encontrar uma casa para o/a professor/a, deveria existir uma habitação para este/a.

Embora autores como Leitão (1923) orientassem para que o prédio escolar tivesse aspecto simples, sem pretensões a monumento, os governos republicanos brasileiros, na Primeira República, preferiram dar a essas construções o mesmo valor dado à educação: o da propaganda e divulgação da ação do governo para com a formação do/a cidadão/ã<sup>66</sup> republicano/a. Tanto que a escola urbana graduada distinguiu-se da escola isolada, pois enquanto a primeira, especialmente os grupos escolares, tornou-se sinônimo de escola primária, a escola isolada permaneceu como resquício

---

<sup>65</sup> António Leitão foi professor e diretor da Escola Normal de Coimbra (Leitão, 1923).

<sup>66</sup> Uso a diferenciação de gênero nas expressões cidadão/ã por não estar atrelando essa formação ao exercício do voto na primeira república, mas à formação que se pretendia dar a homens e mulheres para solidificar esse regime do governo.

indefinidamente provisório, fadada a desaparecer, assim que existissem recursos para tanto ( Souza, 1998b).

No Rio Grande do Sul, 1908 parece ser o ano de anunciar a construção de novos prédios escolares (figs. 25-29), a partir do que noticiam Protásio Alves e Manoel Pacheco Prates em seus relatórios<sup>67</sup>.

O governo passado<sup>68</sup> começou a dotar as escolas de prédios próprios, mandando construir um no Campo da Redempção, onde installou-se no corrente anno uma aula mixta, o fez aquisição de excellente terreno na praça General Osorio para a construção de um ou dois prédios capazes de comportar a população escolar do antigo 3º districto, ahí funcionando as seis escolas da zona com o numero de 800 crianças.

É de inteira conveniencia para a hygiene e mesmo disciplina escolar progredirmos nessa sonda, construindo prédios para as escolas, pelos menos nas cidades principaes (Relatório, 1908, p.10)

Resolveu o governo mandar construir edificio proprio para essa escola, por não ter a casa, onde actualmente está localizada, espaço sufficiente para o numero crescente de alumnos, nem salas em que se accomodem as turmas das tres series, que terão de receber lições ao mesmo tempo no anno vindouro ( Relatório, 1908, p.11)

---

<sup>67</sup> Rocha (2000) analisa a relação entre espaço escolar e pedagogia, procurando mostrar que marcas pedagógicas direta e indiretamente modelaram os prédios escolares.

<sup>68</sup> Após o segundo mandato de Borges de Medeiros, Carlos Barbosa assume a Presidência do Estado, de 1908 a 1912, para ser substituído por Borges, ainda, com mais três mandatos, entre 1913 e 1927. Logo, o “outro” governo referido nessa citação é o de Borges. Em apoio a eleição de Carlos Barbosa surgia uma nova geração de republicanos liderada por Getúlio Vargas, João Neves da Fontoura, Firmino Paim Filho, Góes Monteiro e Eurico Gaspar Dutra (Pezat, 1997).



FIGURA 25: Foto da Escola Complementar – Capital. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Alves, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, em 6 de setembro de 1924. Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa/ RS.

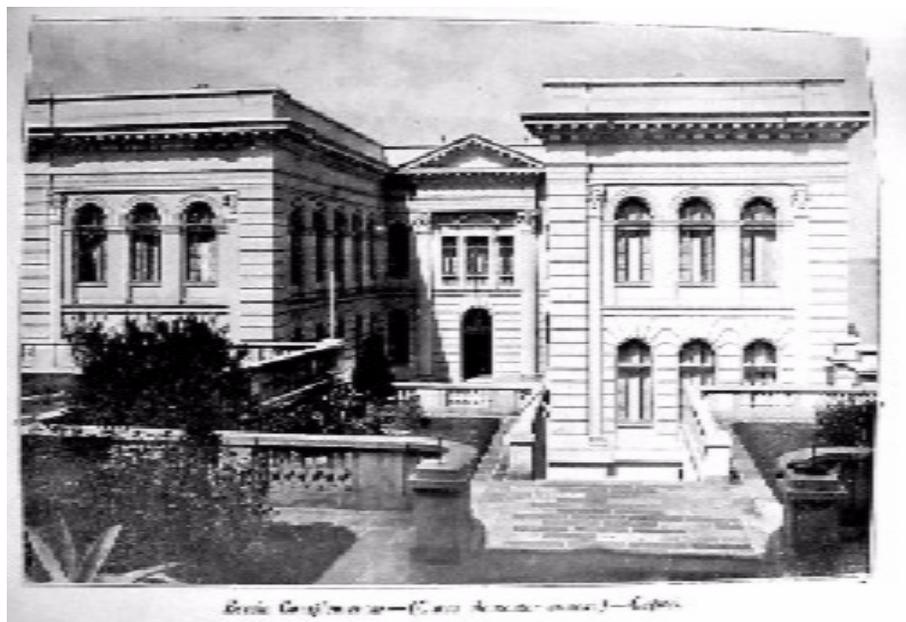


FIGURA 26: Foto da “Escola Complementar (Curso elementar anexo) – Capital”. Relatório (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa/ RS.

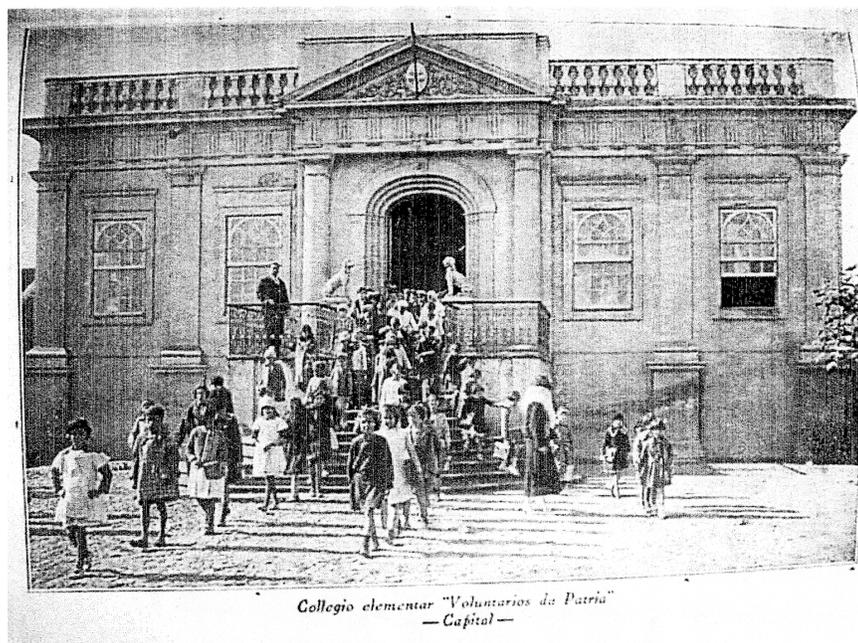
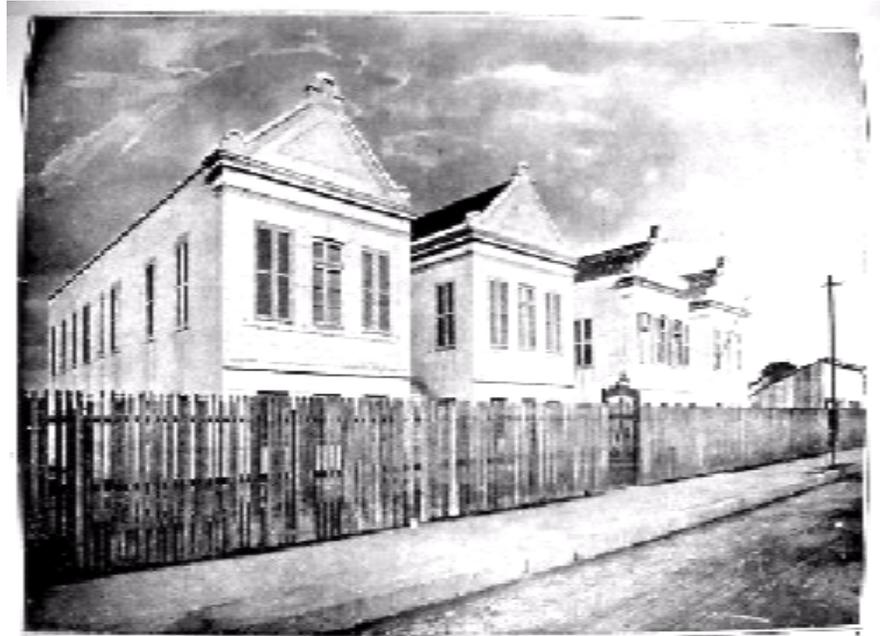


FIGURA 27: Foto do “Collegio elementar ‘Voluntarios da Patria’. Capital”. Relatório (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa/



Collegio elementar "Souza Lobo" - Capital - Zona sub-urbana.

FIGURA 28: Foto do “Collegio elementar ‘Souza Lobo’ – Capital – (Zona sub-urbana)”. Relatório (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa/RS.



Capital - Aula isolada - Tipo de construção.

FIGURA 29: Foto: “Capital – Aula isolada – Tipo de construção”. Relatório (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa / RS.

### 3.3.2 Uma mobília apropriada à instrução nos moldes republicanos

A nova mobília a ser adquirida para as escolas também deveria respeitar o desenvolvimento infantil, se adequando à estatura de cada criança e às orientações da pedagogia moderna. É de novo Prates quem descreve as condições que precisariam ter bancos e classes escolares, seguindo os modelos que eram usados nos Estados Unidos e na França, os mesmos países dos quais importamos os modelos de república. O Inspetor Geral entendia que esses eram os móveis mais adequados, pela observação que ele próprio fizera nas aulas públicas do Estado.

Si das casas, nas condições por vós tão bem descriptas, passarmos á mobilia, veremos que si alguma modificação se tem introduzido, enquanto ao typo, contudo ainda a muito o que fazer, pois parece que estes dous elementos (casas e mobílias) juntamente se conspiram contra a saude das crianças. Os bancos e classes antigos vão sendo substituidos por outros mais de accôrdo com o typo indicado pela pedagogia e hygiene, mas ainda são feitos todos com a mesma altura; entretanto, o artigo 20 do regulamento da Instrucção Publica fixa a idade escolar de 7 aos 15 annos, consequentemente devem existir na escola crianças de diversos tamanhos; dahi a necessidade de bancos e escrivaninhas de differentes alturas, como existem hoje em todas as escolas dos Estados-Unidos da América e em diversos paizes da Europa, notavelmente nas escolas de Paris.

Em minhas visitas de inspecção ás aulas desta capital tenho feito observações neste sentido, mandando escrever, na mesma escrivaninha, crianças de diversos tamanhos e, á primeira vista, se nota o incomodo que soffrem os menores pela posição terrivelmente contrafeita.

Reconhecida a inconveniencia da uniformidade de altura da mobilia escolar e convindo que o fornecimento respectivo fosse escrupulosamente fiscalizado por esta Directoria, propuz, no projecto de reforma da lei do ensino, que os contractos de fornecimento ás aulas fossem feitos por esta repartição e não pelo Thesouro, como até aqui se tem procedido. (Relatório, 1896, p. 295-296).

Vidal e Gvirtz (1998) nos mostram que a escolha de carteiras envolvia a escolarização da leitura e da escrita e de corpos, da qual se valia o discurso republicano, através de especialistas diversos – higienistas, arquitetos e educadores – que representariam os discursos científicos “mais avançados” da época. Leitão (1923) especifica que as três partes que compunham a carteira deveriam ser consideradas na

feitura deste móvel escolar: banco, mesa e encosto. Cada uma dessas partes exigiria medidas precisas quanto a altura, distância, largura, comprimento e inclinação, de modo que o/a aluno/a pudesse escrever sentado/a de maneira conveniente. O autor (op.cit.) observa, ainda, que os modelos de carteiras poderiam ser construídos com um e com dois lugares, com assento móvel e com assento fixo, de proporções móveis e de proporções fixas e pondera (Leitão, 1923, p. 166): “Nuns e noutros há vantagens e inconvenientes. Nem qualquer deles pode ter a pretensão de haver resolvido inteiramente o problema das atitudes escolares, pois que, ainda com os melhores, é sempre indispensável uma constante vigilância do professor, a mudança de posição dos alunos, e ainda cortar frequentemente as aulas com intervalos ou exercícios respiratórios”.

O relatório do ano de 1908 mostra que as mudanças das condições necessárias à implementação da reforma iam aos poucos sendo efetivadas com a aquisição da mobília escolar, seguindo essas orientações do discurso higienista e as indicações da pedagogia moderna.

Desappareceu das escolas da capital aquelle anarchonico mobiliario, que foi substituido por elegantes carteiras adaptaveis a altura das crianças. Mandeí cessar a distribuição de classes, como se fazia, de tamanho uniforme.

A Directoria de Hygiene foi auctorisada a fazer encomenda de filtros, que serão distribuidos pelas escolas, cuidados por pessoal competente (Relatório, 1908, p.10) .

As escolas de segunda e terceira entrancia desta capital estão providas de excellentes, elegantes e hygienicas carteiras metallicas, adquiridas e distribuidas por benemerita iniciativa e resolução de v. ex..

Ficará completa a mobilia escolar com as mesas proprias aos professores, que v. ex. vae mandar fornecer em breve, conforme communicação que dignou-se de fazer a esta Inspectoria Geral. A mobilia então existente nas referidas escolas foi também, por ordem de v. ex., arrecadada e recolhida ás oficinas de marcenaria da Casa de Correção, para, depois de convenientemente melhorada, ser distribuida as escolas do Estado. Esta distribuição tem sido feita a medida que se vão promptificando os referidos moveis.

Em tempo pedi a necessaria auctorisação para encomendar na Casa de Correção o material necessario ás escolas dos municipios proximos a capital, e daquelles serviços por estradas de ferro e navegação.

Attendendo á commodidade e ao preço do transporte pedi que os moveis fossem fabricados de modo a serem enviados desarmados, formando menor volume, para serem armados no local da escola por qualquer pessoa embora não profissional. Concedendo a solicitada auctorisação, dignou-se v. ex. de enviar modelos de diversas alturas,

ordenando que (...) fossem os referidos moveis fabricados, observando-se assim as benignas leis de hygiene (ibid., p. 87).

Embora o próprio Prates observe que a mobília já vinha sendo trocada, alerta que a mesma não está totalmente de acordo com as indicações da pedagogia moderna e da higiene. Ao discutir modelos e instrumentos usados para aprender a escrever na Espanha, entre os séculos XIX e XX, Esteban (1997) pondera que o tipo e a qualidade do mobiliário dependem do que se espera do material escolar e da concepção pedagógica que orienta o seu uso. O tamanho das mesas escolares estaria também associado à idade das crianças, diversificando-se em três padrões: para crianças de 7 a 9 anos, de 9 a 11 e de 11 a 14, sendo que, entre as individuais ou duplas, estas últimas eram mais adotadas por serem mais econômicas, embora as primeiras fossem vistas como ideais: “por manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciososa” (Souza, 1998b, p. 140). Assim, junto com os métodos e modos de ensino, os prédios escolares e a mobília precisavam ser substituídos e adequados aos discursos constituidores das “novas” práticas sociais.

Os cuidados não se restringiam à escolha de bancos e classes compatíveis com a estatura das crianças e adolescentes, mas envolviam a preocupação de que os móveis chegassem nas escolas em condições e que também a sua entrega não encarecesse mais ainda o seu custo, como podemos constatar no relatório do Inspetor Geral.

Os bancos e as classes antigos vão sendo substituidos por outros, mais de accordo com o typo indicado pela pedagogia e hygiene, mas ainda são feitos com a mesma altura; entretanto o artigo 20 do Regulamento da Instrucção Publica fixa a idade escolar dos 7 aos 15 annos, consequentemente devem existir na mesma escola creanças de diversos tamanhos; dahi a necessidade de bancos e escrevaninhas de differentes alturas como existe hoje em todas as escolas dos Estados Unidos da América e em diversos paizes da Europa, notavelmente nas escolas de Pariz.

Para justificar a necessidade da differença de mobilia nas aulas primarias é bastante transcrever as seguintes palavras de Rousselot:

Os orgão das creanças acham-se em via de formação. É preciso estar alerta para não comprometter seu desenvolvimento; dahi a grande importância da posição, dos gestos e dos movimentos habituais. É necessario que as creanças, quando escrevam, tenham os hombros na mesma altura.

Em minhas visitas de inspecção as escolas desta capital tenho feito observações neste sentido, mandando escrever na mesma escrivantina

crianças de diversos tamanhos e á primeira vista nota-se a incomodidade que soffrem os menores pela posição terrivelmente contrafeita (Relatório, 1908, p. 90)

A disciplinarização de corpos regulava a posição do aluno para as atividades de leitura e escrita e dependia da adequação da mobília escolar e do olhar vigilante de professores/as durante as atividades de leitura e de escrita (figs. 30-31). A altura das carteiras e bancos, que tanto preocupava Prates, devia ser “proporcional ao tamanho das crianças, a fim de não obrigá-las a torcerem o corpo, a curvarem a coluna vertebral, a baixarem muito a cabeça, a terem os olhos muito próximos ou muito afastados do papel, a terem seus pés pendurados” (Vidal; Gvirtz, 1998, p. 18). Lage (1924, p. 62) descreve a posição em que as crianças deveriam se manter na carteira:



FIGURA 30: Foto da “Escola Complementar – Capital – Curso elementar”.  
*Relatório* (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa /RS.

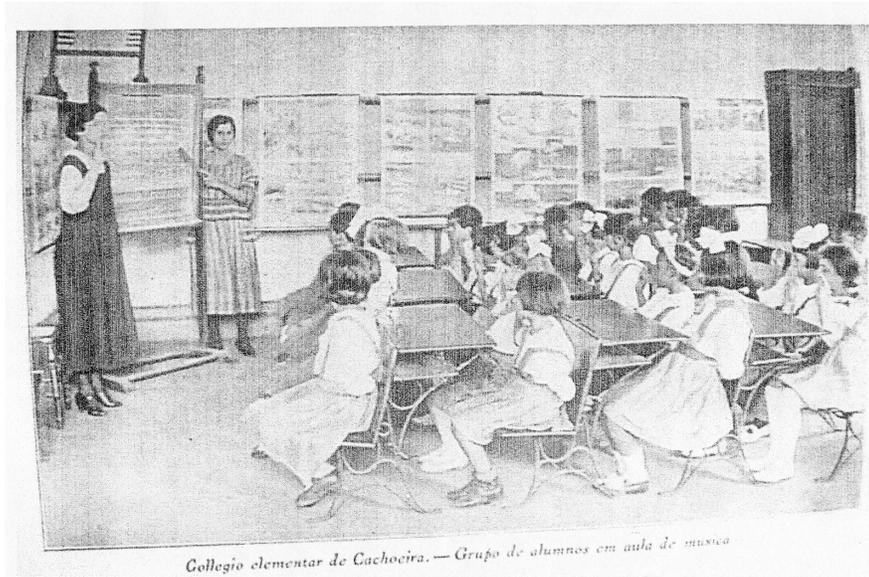


FIGURA 31: Foto do “Collegio elemental de Cachoeira – Grupo de alumnos em aula de musica”. Relatório (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa / RS.

A posição do aluno à carteira deve ser tal que o tronco nunca fique junto a carteira (nunca apoiado nela) e numa posição vertical; a cabeça um pouco inclinada para frente de modo que os olhos se conservem a distância de 30 a 35 centímetros do papel; os pés bem assentes, de maneira que as pernas formem com as côxas um ângulo de 85 a 95 graus; os dois antebraços bem assentes na carteira, formando um com o outro um ângulo aproximadamente recto.

### 3.3.3 Visibilizando a adoção de métodos e modo de ensino oficiais

Os relatos anuais dos inspetores regionais, guiados pelas orientações legais, descrevem o quadro das aulas públicas ante as inovações teóricas, mostrando que muito se havia de fazer para modificá-lo e adequá-lo aos novos discursos pedagógicos. Podemos observar que a implementação de uma determinação legal passava pela ação dos inspetores regionais junto aos/as professores/as. O relato do Inspetor da 4ª Região, José Penna de Moraes indica que o ensino da língua escrita deveria ser instrumental,

seguindo o modo de ensino de ciências e, dessa forma, se inscrevendo na tendência científica moderna:

Entretanto, cumpre-nos dizer algo sobre os métodos empregados pelos nossos preceptores, os processos por eles usados no sentido de subministrar á infancia não só os primeiros ensinamentos da linguagem escripta, como também os rudimentos da ciência, que devem constituir o vestibulo por onde penetramos na vasta e fecunda arena da actividade social.

Emquanto tudo prosegue avante ao influxo das leis da evolução natural; enquanto, sob a suprema alçada d'essa mesma evolução, operam-se as gestões das nossas faculdades intellectivas, evidentemente demonstradas pelas suas aptidões crescentes para a cognição de factos cada vez mais numerosos e complexos, conforme se deprehe de das sabias theorias de Spencer; os nossos métodos de ensino continuam rudemente estacionarios, envoltos nos velhos preconceitos já derrocados pelos progressos da pedagogia contemporanea e imbuidos de theorias antiquadas, incompativeis com as brilhantes conquistas da ciência moderna<sup>69</sup>.

E' forçoso confessar mesmo que em muitas das nossas escolas não há methodo, e sim um simile grosseiros de methodo. Por isso não se vêm somente os rapazes fugirem das classes de grammatica como o diabo foge da cruz, na phrase do sr. Julio Ribeiro; mas fugirem espavoridos de todas as classes de muitas das nossas aulas! (Relatório, 1898, p.546)

Há na fala desse inspetor nítida referência à importância das ciências naturais na vida moderna, citando, inclusive, um de seus defensores mais notáveis, que fora Spencer. Vejamos, agora, um relato bastante extenso, envolvendo as escolas de uma outra região. Trata-se do relato do Inspetor da 2ª Região, Pedro Duplan, no ano de 1899, que ilustra a situação de um grande conjunto de escolas nesse período em que tem início a reforma republicana para a instrução. O relato é organizado por municípios e seus distritos escolares. A segunda região possuía, então, sete municípios: São Leopoldo, Taquara do Mundo Novo, São Sebastião do Cahy, Santo Antonio, Conceição do Arroio, Gravatahy e São Domingos das Torres. Pode se perceber pelo relato que a situação de privação não parecia atingir somente o espaço físico e pedagógico, mas a própria saúde dos/das professores/as, sendo muitas vezes mencionada a idade avançada de alguns/mas mestres/as. Há também referências honrosas a professores/as que conseguiam bons

---

<sup>69</sup> Monroe (1952) observa que a introdução das ciências no currículo se deu vagarosamente, através das lições de coisas, a partir do estudo dos fenômenos simples da natureza.

resultados mesmo sem ter a escola em condições adequadas e menos, ainda, o material necessário. O inspetor organizava as anotações de forma sistemática, incluindo inicialmente a identificação da aula - se era mista, feminina ou masculina -, sua localização, nome completo do/a professor/a, acrescentando dados quanto à frequência e à classificação dos/as alunos/as na classe. Após, fazia um registro sucinto do que acontecia na sala de aula no momento que havia chegado para a visita. Chama a atenção o destaque que dava ao registro do ensino de canto e/ou desenho, especialmente o primeiro, o que indicava o seu desenvolvimento na maioria das escolas. Em seguida, o inspetor incluía dados quanto à escrituração de cada escola, tamanho da sala e se a escola “preenche ou não seu fim”. Apresento alguns fragmentos desse relato (Relatório, 1899, p. 75-105), privilegiando mais a diversidade no registro da prática docente observada do que sua homogeneidade. O relato indica, ainda, que no ano de 1898 funcionaram integralmente na região 109 escolas e em 1899 estavam providas 117 escolas.

Conveniente distribuição dos alumnos em classes, com aproveitamento satisfactorio (p. 76).

Principiou a funcionar n'este anno e já tem, há mezes, a frequência legal. (...) A sra. professora, muito activa e cumpridora de seus deveres, fará em pouco tempo d'esta escola uma das melhores da região (p. 77).

Esta escola presta relevantes serviços, devido á dedicação e desprendimento da sra. Professora que, inteiramente devotada á sua missão de educadora, não poupa sacrificios para o amparo das numerosas crianças pobres que a procuram (p. 77).

As causas d'esta insufficiencia são multiplas, sendo a principal o estado precario da saude da sra. professora. Entretanto, nos ultimos mezes tem augmentado o numero dos alumnos, e póde-se nutrir a esperanza de que para o anno attingirá ao exigido pela lei (p. 78).

A frequencia d'esta escola, se bem que sufficiente, tende a diminuir, devido á enfermidade da sra. professora, que soffre de surdez, motivo pelo qual, embora muito estimada no logar, onde exerce o magisterio há muitos annos, não consegue apresentar resultados tão satisfatorios como outr'ora.

Penso ser de conveniencia que seja inspeccionada de saude, com o fim de ser provida em tempo a cadeira, caso seja a sra. professora declarada incapaz de serviço. ( p. 80).

Nivel de ensino bastante elevado, em grammatica, historia e geographia. Ensino do canto e do desenho. Sala espaçosa. Funciona com mobilia e pertences de propriedade da sra. professora. Esta escola merece menção especial (p. 80).

Divisão em classes: os alumnos, porém, parecem pouco acostumados ao ensino simultaneo. Adiantadamente regular (p. 81).

Devida classificação dos alumnos que embora fallando habitualmente só o idioma allemão, se mostram bastante exercitados em escrever phrases portuguezas na pedra, traduzirem e calcularem no idioma nacional (p. 81).

Divisão em classes, mostrando-se os alumnos habituados ao ensino simultaneo (p. 84).

O professor, antigo profissional, e muito estimado no logar, tem-se descuidado um tanto do ensino do idioma nacional (p. 84).  
N'esta escola encontrei falta de tudo: pedra, mobilia, estrado, mesa, etc.; as 3 carteiras de que a sra. professora se utiliza são de sua propriedade (p. 85).

Este professor, que tem funcionado durante oito annos sem mobilia e desprovido dos objetos mais indispensaveis, consegue entretanto apresentar resultados satisfactorios, e gosa da estima dos moradores, que de longe mandam os filhos á sua escola (p. 86)

Quando inspecionei as escolas de Cima da Serra, não funcionava ainda. Há dois mezes o sr. Professor, que assumiu o exercicio em junho tirou licença para tratar da sua saude.(p. 86).

Não tem estrado, nem quadro negro, nem livros de escripturação, nem matricula, nem regulamento, nem regimento.  
Penso que esta aula não preenche seu fim, devido ao estado de saude da sra. professora que, tendo passado pelas mais duras provações, no tempo da revolução, na propria casa onde funcionava a escola, e cansada por 32 annos de magisterio, não está mais em condições de cuidar do serviço como convem ao interesse publico (p. 96)

Com prazer encontrei esta professora, que foi uma distincta alumna da Escola Normal, n'um meio em que podem ser aproveitadas suas habilitações. Embora sua escola tenha falta de mobilia e de quasi tudo quanto é necessario ao ensino, tem uma frequencia superior á legal, e mais teria si não faltassem accomodações ( p. 98).

Apezar de não haver recebido nem livros em branco, nem fornecimento até 7 de novembro, o zeloso professor apresentou em cadernos feitos em papel almasso uma escripturação completa e em perfeita ordem. Não dispondo senão de uma sala acanhada por não encontrar-se outra no logar, disprovido do quadro negro, estrado, armario, mappas, e com apenas 4 classes muito velhas e remendadas, o professor Hermenegildo, conseguindo apresentar alumnos preparados como os que examinei, mostra o quanto podem a boa vontade, energia e amor ao dever.

Mal localisada, será transferida para a sede da ex-colonia, que é o logar proprio, e á pouca distancia da aula do professor Hermenegildo, onde a sra. professora poderá com facilidade encontrar exemplos, e obter informações sobre o modo de reger a boa aula (p. 101).

Pelo relato, podemos constatar que, quando a prática docente - independentemente das condições de saúde do/a professor/a ou escola, mobília e seus apetrechos - se mostrava “eficiente”, isso se devia ao esforço pecuniário do/a professor/a que adquiria a mobília com recursos pessoais e/ou decorria de uma “eficiência” docente capaz de superar as condições pedagógicas adversas. Sublinho o registro de que em algumas aulas o ensino simultâneo era adotado de forma adequada e que algumas das atividades que caracteriza o ensino intuitivo, como o canto e o desenho, também se faziam presentes. Em uma das aulas observadas, além do canto e do desenho, havia o ensino de história, geografia e gramática, o que caracterizava a valorização da formação moral, cívica e instrumental. A preocupação com o domínio da língua nacional pelo/a professor/a e alunos/as fazia parte desses conteúdos morais e instrumentais, próprios a homogeneização cultural em um Estado com áreas de colonização predominantemente alemã e italiana<sup>70</sup>.

Os/as professores/as também eram lembrados/as como “artífices” (ou coadjuvantes?) desse novo projeto pedagógico, pois este exigia que se adaptassem a uma nova organização escolar:

Si o antigo e rotineiro systema de transmissão das disciplinas elementares calou, mais ou menos profundamente, em seus ânimos, e ahi estabeleceu habitos quasi inveterados, o novo systema – simultaneo-intuitivo – em opposição ao primeiro, mostra-lhes vantagens, a cuja evidencia rendem-se; e, com entusiasmo, applaudem a nobre ideia a reorganisação da Instrucção Publica, que modificou diversamente a ordem e methodo anteriormente seguidos (Relatório, 1899, p. 168).

Juntamente com essas mudanças todas, veio outra que transformou o magistério: ao longo da segunda metade do século XIX, o mesmo deixa de ser uma profissão masculina e passa a ser um trabalho essencialmente feminino, se associando a outras duas “carreiras” para as quais as mulheres eram preparadas: o casamento e a

---

<sup>70</sup> Kreutz (2000) observa que o que propiciou maior visibilidade de determinados grupos migratórios foi a formação em núcleos homogêneos, como seria o caso dos alemães, dos poloneses e parte dos italianos e japoneses.

maternidade. Psicologia, Puericultura e Higiene passam a se constituir como novos campos de conhecimento das escolas de formação, visando à preparação da professora normalista, que, logicamente, também viria a cumprir as funções matrimoniais e maternas, às quais se somava a nova profissão (Louro, 1997).

Tambara (1997, p. 86) nos mostrara que a instrução da mulher através da educação profissional, que, como vimos antes, se restringia ao magistério, era uma constante nos autores de “mentalidade aberta”, apontando a doutrina positivista como a que mais influenciou nesse sentido. Para o positivismo, o ensino da primeira e da segunda infância era de competência das mães ou de quem suas vezes fizesse (Tambara, 1995). Podemos constatar, assim, que as professoras passariam a ser vistas como mães espirituais, pois cada aluno/a deveria ser percebido/a como se fosse um/a filho/a (Louro, 1997).

O Inspetor da 6ª Região, Manoel Ignácio Fernandes, discute a reforma que estava sendo implementada pelo governo, analisando como a mesma viria se dando na sua região. Há no seu relato a descrição de como a mesma estaria ocorrendo, identificando-a como uma transição sem traumas, isto é, com “ordem e com progresso”, ou dito de outra forma – “progredir, melhorando” -, pois a mesma estaria ocorrendo por adesão ao novo regime; o inspetor entende, também, que a escola tradicional, própria do regime anterior, o monárquico, estaria sendo superada (figs. 32-35).

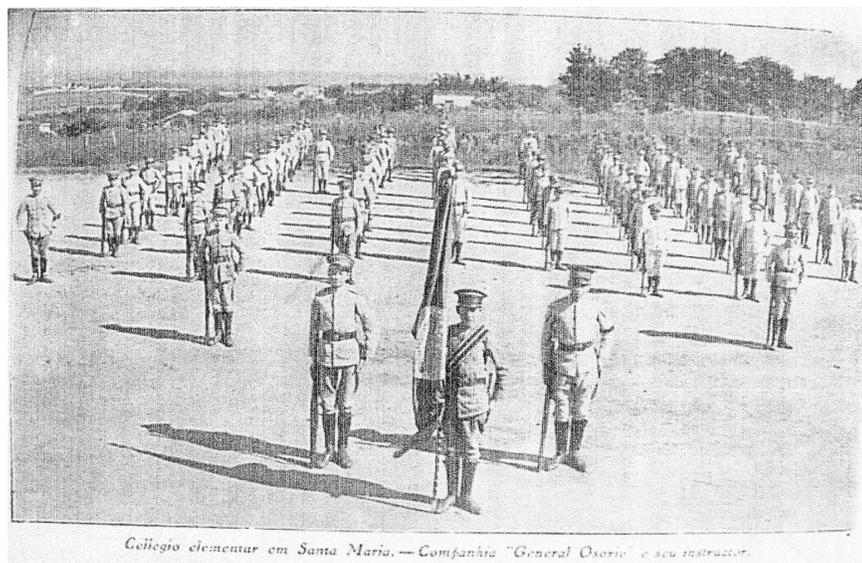


FIGURA 32: Foto do “Collegio elementar em Santa Maria – Companhia ‘General Osorio’ e seu instructor”. *Relatório* (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa / RS.

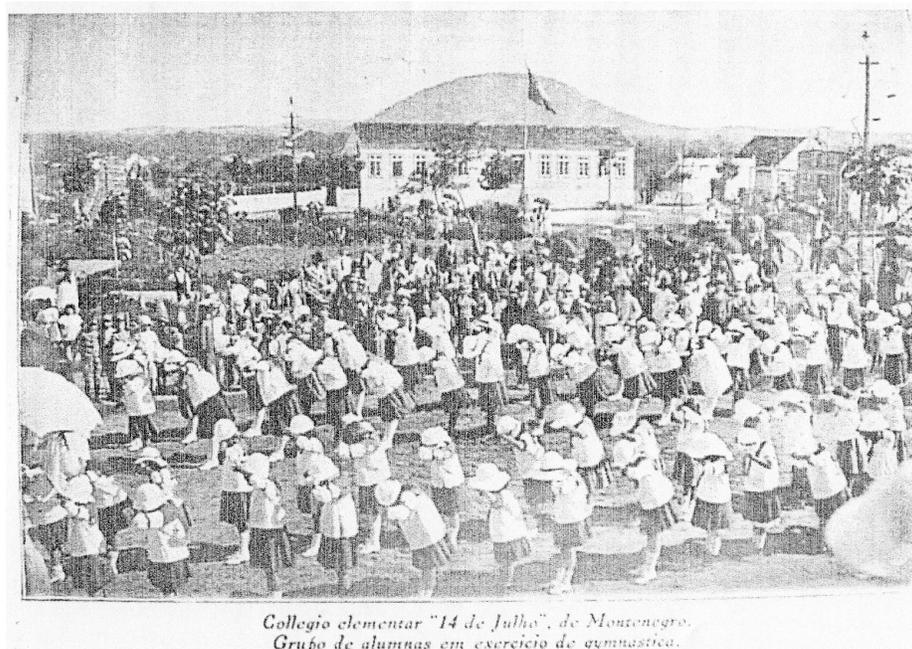


FIGURA 33: Foto do “Collegio elementar ‘14 de Julho’, de Montenegro – Grupo de alumnas em exercicio de gymnastica”. *Relatório* (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa / RS.

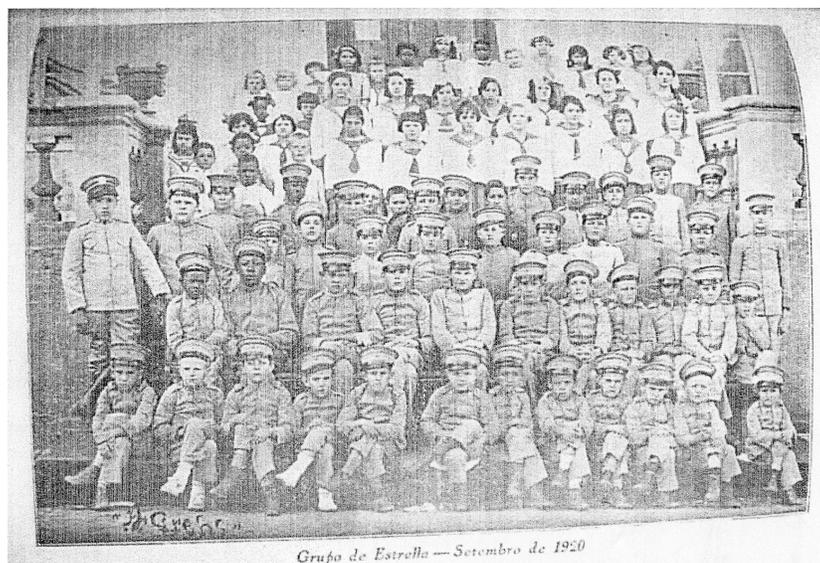


FIGURA 34: Foto do “Grupo de Estrella – Setembro de 1920”. *Relatório* (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa / RS.

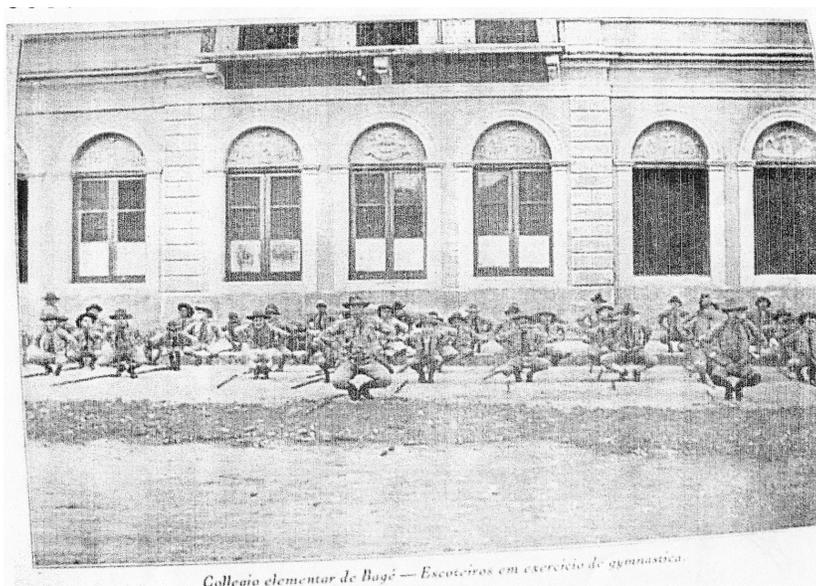


FIGURA 35: Foto do “Collegio elemental de Bagé – Escoteiros em exercício de gymnastica”. *Relatório* (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa/RS.

Outr'ora, em época anterior á reorganização da instrucção publica, predominava o methodo empírico, com lições apreendidas de cór, e, na maioria dos casos, inconscientemente repetidas, a que juntava-se a confusão, pela multiplicidade dos livros didacticos. Nenhuma ordem, unidade ou methodo nacional presidia ao ensino. Raros eram os professores que, admitindo o methodo intuitivo, leccionavam diversamente seus alumnos. É possível que alguém, refractario ao progresso, nos objecte que, apesar disso, naquella época aprendemos.

Foi esta, sr. dr. Inspector Geral, a ardua tarefa que vos coube, e que desempenhastes do modo mais satisfatorio, quando elaborastes um programa de ensino que mereceu não só a aprovação do exm. Presidente do Estado, que por decreto, o mandou observar nas aulas publicas, mas ainda a de quantos prezam o progresso geral do nosso Rio Grande.

Esse trabalho, correspondendo dignamente, á idéa do benemerito reorganizador do Estado, não veio tão somente cumular um vacuo que existia, sinão que tambem auxiliar, do modo efficacissimo, o professor (maximé o novato no magisterio) no desempenho de sua missão. A unificação do methodo a seguir e a marcha progressiva das lições e exercícos escolares que, minunciosamente discriminastes, são alentado passo no progresso da nossa instrucção primaria. Estou certo de que a fiel observancia desse programa, que vae de encontro e para longe desterra o rotineiro methodo de outrora, nos trará resultados até hoje não obtidos (Relatório, 1900, p. 430-431).

Pela fala do Inspetor Regional, a unidade do ensino que vinha sendo construída, com a adoção do método intuitivo e do modo simultâneo, era atribuída à reforma da instrução, implementada com os Decretos nº 89 e nº 239, sendo, por consequência, uma “obra” do primeiro governo republicano gaúcho. O Inspetor da 2ª Região, Pedro Duplan, também sugere o uso do modo simultâneo como uma das reformas importantes, realizadas nesse período de adaptação das escolas às novas determinações legais, ao referir as mudanças necessárias em escolas de um dos municípios da sua região:

Em resumo, n'este municipio há duas reformas a fazer, sendo a primeira pôr as escolas em condições de funcionarem regularmente, tratando-se com urgencia da mobilia e pertences escolares, e a segunda, obter do pessoal que adopte o modo simultaneo, e deixe absolutamente o individual. Feitas estas duas reformas, tenho certeza de que, em pouco tempo, o ensino publico n'este municipio nada terá que invejar ao dos outros (Relatório, 1899, p. 97).

Podemos observar novas questões que surgem a partir da substituição do ensino individual pelo simultâneo e a conseqüente divisão da aula em classes e que passam a preocupar os inspetores nas palavras do Inspetor da 4ª Região, Jose Penna de Moraes:

Com a divisão da aula em classes; com a imprescindível adopção do methodo simultaneo nas escolas publicas, repito, a falta de frequencia só deve ser tolerada nos casos de força maior; pois que é obvio que, assim sendo, em dois ou trez dias que um alumno deixe de ir á aula, atraza-se forçosamente da classe a que pertence, impedindo a regularidade dos trabalhos (Relatório, 1899, p. 126).

Entretanto, a adoção do modo simultâneo não influía somente na organização escolar, mas exigia também a freqüência dos/as alunos/as, o que nem sempre podia ser cumprido com regularidade, como podemos verificar no relato do Inspetor da 1ª Região, Arthur Toscano Barbosa, ao contrapor áreas urbanas e rurais:

Na cidade, por exemplo, é facilimo habituar o alumno ao cumprimento do horario organizado pelo professor, de accordo com o regimento interno, aproveitando 5 horas por dia para o ensino simultaneo, com a divisão da aula em classes e d'estas em secções.

Já nos arrabaldes e povoações pequenas tal resultado não se obtem com a mesma facilidade, porque depois do meio dia, por sua vontade ou apezar d'ella, o professor tem de ver-se privado da presença da maior parte dos alumnos, a vista das recomendações dos paes, a quem, os meninos especialmente, coadjuvam nos trabalhos da agricultura e pequena lavoura.

Nos districtos ruraes, então, o professor tem de prescindir da organização de classes e de horarios com o proposito deliberado de fazel-o observar, porque correria o risco de, em pouco tempo, ver a aula deserta (Relatório, 1899, p. 51).

Quanto aos métodos de leitura e ensino da língua portuguesa, a avaliação dos inspetores regionais também acusa a dificuldade que enfrentam para substituir aqueles que estão em uso nas escolas por aqueles que eram recomendados, como podemos constatar pelo relato do Inspetor Regional da 4ª Região, Jose Penna de Moraes:

A adopção dos methodos racionaes nas escolas publicas constitue para mim um problema de grande relevância.

Em meu relatório do anno passado condemnei em perfunctorias considerações, atidas na observação pratica dos factos e nos ensinamentos dos competentes, o modo por que era ministrado o ensino de quasi todas as disciplinas escolares. Estigmatizei o methodo defeituoso da soletração antiga, que tanto peverte os noveis raciocinios e que infelizmente ainda continua e continuará em voga em algumas escolas, apesar do meu empenho no sentido de eliminal-o da pratica do ensino. Falei-vos ainda sobre o inconveniente das generalidades, isto é, das regras abstractas, sem o estudo prévio e detido dos factos particulares cujo conjuncto as constitue.

E no ensino da lingua vernacula, devo ainda dizer, resaltam cada vez mais as muitas desvantagens de tão condemnaveis systemas. E si é certo que a linguagem precedeu a grammatica, como diz Spencer, o estudo d'aquella deve necessariamente preceder ao d'esta. (Relatório, 1899, p. 133).

Nova referência a Spencer nos relatórios governamentais mostra o quanto acreditavam que a língua, desde a alfabetização, deveria ser ensinada por métodos coerentes com as idéias educacionais modernas. Spencer (1820-1903) criticava, como outros reformadores modernos, a atenção dada a matérias que eram meros instrumentos, como a linguagem e a matemática, sem nunca se alcançar as matérias que davam conhecimento necessário para tornar a vida bem sucedida (Monroe, 1952). Spencer diminuía, assim, o valor dado à linguagem, por vê-la como instrumental, e seguia os princípios *pestalozzianos* para “construir a vida perfeita”. Permanecia em Spencer a influência de Rousseau de se construir uma sociedade ideal embora ele desse a ela um caráter extremamente prático. No caso do ensino da leitura, isso dependeria, como já vimos, da substituição dos métodos de soletração pelo de João de Deus, adotado oficialmente e que se alinhava com as orientações do método intuitivo.

Temos, assim, as idéias de Rousseau influindo, de certa forma, no ensino da leitura ao inspirar a substituição da soletração pelo ensino racional da leitura, pois para a “educação de acordo com a natureza”, as crianças deveriam ser tratadas como crianças, não como adultos; as línguas deveriam ser ensinadas por métodos de conversação e não através de estudos de gramática; os exercícios físicos e jogos deveriam fazer parte da educação da criança; o primeiro treino deveria ser relacionado com o movimento e o ruído, já que as crianças gostavam deles naturalmente; a cada criança deveria ser ensinada uma habilidade manual por razões, em parte, educacionais e, em parte, sociais; a língua vernácula, em vez das línguas clássicas, deveria constituir a principal matéria

da educação e a instrução deveria ser relacionada com a realidade, mais do que com palavras (Monroe, 1952).

Ou seja: por meio da observação e da experiência as crianças deveriam aprender a ler o idioma materno, sem cansaço e sem perda de tempo. As aproximações feitas entre o método João de Deus, o método intuitivo e o modo simultâneo podem ser percebidas nas próprias argumentações de Pestalozzi, que considerava que o conhecimento não deveria ser adquirido pela criança em sua forma, mas em seu sentido real e profundo, por meio de um processo de observação ou impressão dos sentidos, em que os métodos silábico e fonético eram apresentados por ele como inovações ante o método alfabético, em uso na escola de seu tempo. Dessa forma, a *Cartilha maternal* ilustra uma nova compreensão da leitura e do ensino, ao privilegiar a análise fonética das palavras. Seu autor se dirige às mães, por acreditar que o ensino da língua deveria iniciar-se na família, pela ação pedagógica materna. O poeta fazia, então, outra aproximação ao método *pestalozziano*: a de que um “novo espírito devia predominar na escola, que tanto o aluno quanto o professor precisavam respirar uma atmosfera nova, – a atmosfera do lar” (Monroe, 1952, p. 326).

Segundo Souza (1998b), o método intuitivo teria obtido grande sucesso ao valorizar a intuição como fundamento de todo o conhecimento, o que significava compreender que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação, pressupondo-se uma abordagem indutiva, pela qual se deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Ou seja, a prática do ensino concreto seria realizada pelas lições de coisas, que corresponderiam à forma pela qual tal método de ensino fora vulgarizado. Assim, o método de ensino intuitivo se diferenciaria do “método tradicional”, que se pautava na aprendizagem com base na memória e na repetição e consistia em uma abordagem dedutiva do saber, isto é, ir do geral ao particular. No caso do método de ensino da leitura João de Deus, este seria reconhecido em sua abordagem fônica como intuitivo ao oferecer muitos exemplos de um padrão fônico antes de chegar a uma generalização fônica. Isto é: as regras ou generalizações seriam “construídas” a cada lição da *Cartilha maternal* pela exploração de exemplos.

### 3.3.4 As possíveis aproximações entre o método de ensino intuitivo, o modo de ensino simultâneo o método de leitura João de Deus

Aproximações entre o ensino intuitivo e o método João de Deus são feitas por Rui Barbosa, quando da adaptação da obra de Calkyns – *Lições de coisas*<sup>71</sup> – ao nosso idioma e país, cuja primeira edição é de 1886, conforme podemos observar na nota nº 2 da seção “Modo de ensinar os sons da linguagem”, em que informa:

A secção subordinada a este título, até o paragrapho que se inscreve – Da utilidade do ensino phonético -, como já no preâmbulo declarei, é quase toda, não versão, mas obra do traductor, sob inspiração constante do methodo e conselhos de Calkins. De lealdade é confessar a divida que, nesta parte, me obriga com a Arte da leitura de JOÃO DE DEUS (3ª ed. Lisboa, 1878) e o Syllabario francez de P. RÈGIMBEAU (Paris, 1874), com o qual sensível analogia aparentam as idéas do insigne educador e philologo portuguez, cujo plano, mormente na esphera do nosso idioma, encerra verdadeiras innovações, dignas de encomios, que recebeu, de autoridades taes quaes a de Alex. Herculano e Adolpho Coelho. Devo accrescentar a esses o Syllabario Nacional do dr. A. A. F. Jacobina (Rio de Janeiro, 1883), livro tão precioso, quão modesto, e obra scientifica de MEYER: Les Organes de la parole, Paris, 1885. Pelo que respeita ás notações orthoepicas, conformei-me, em geral, ao Diccionário prosódico de Portugal e Brazil, por JOSÉ DE CARVALHO e JOÃO DE DEUS (Lisboa, MDCCCLXXVIII), notavel serviço, que veio supprir, até certo ponto, uma lacuna deplorável na litteratura vernacula das duas nações irmãs, a que se destina (Barbosa apud Calkyns, 1950, p. 378).

Considerando ser impossível conseguir que uma criança leia bem, se primeiro ela não for capaz de distinguir e imitar os vários sons da voz humana, Rui Barbosa (1950, p. 371-372) sugere que, anteriormente, a criança possa fazer exercícios para distinguir sons, comparando-os e classificando-os (sons provenientes do choque e do

---

<sup>71</sup>A edição examinada (1950) esclarece que nesse capítulo (p. 378-401) conservou-se a grafia da primeira edição (1886), para evitar modificações necessárias à adaptação da matéria em causa à grafia oficial (Barbosa apud Calkyns, 1950, p. 378).

atrito; tinidos; sons de voz que fala, canta, ou segreda; sons longos e breves; sons fortes e brandos), sem deixar de imitá-los.

Rui Barbosa (1950, p. 380) explica que inicialmente serão feitos exercícios que prepararão os alunos para distinguir os sons das vogais, a “articular as invogaes, principiando pelas de valor, na ordem, quando ser [sic] possa, da perfeição e simplicidade: v, f, j, t, d, b, p, q, c, g, r, z, x, s, m, n<sup>72</sup>, e exigindo sempre que os alumnos imitem”. Durante estas atividades que constituem o primeiro passo convém não ensinar o som das letras, sublinha Barbosa, transcrevendo: ‘Neste passo’, realmente (palavras de Calkyns), ‘o melhor dos alvitres será dirigir os exercícios no sentido unicamente de habituar o menino a differenciar, e emittir em separado os sons da falla, sem tentativa alguma de associá-los ás letras, como é uso representa-los na linguagem escripta’ (id.).

Se no primeiro passo, se ensinaria a criança a distinguir os sons das vogais das invogais e da vogal dominante em relação a outra vogal pela pronuncia das palavras, no passo seguinte se ensinaria a “distinguir os sons por palavras”, que corresponderia à análise dos elementos da palavra falada, através da soletração moderna. Passando da palavra falada à escrita, mais dois passos são descritos por Rui Barbosa e eles seriam: “associar a letras aos elementos phonicos” e “decomposição de palavras nos seus elementos oraes” (Barbosa apud Calkyns, 1950).

A opção de uso da nomenclatura criada por João de Deus é justificada por Barbosa, seguindo as orientações da obra de Calkyns (1950),

Convém notar que abraçamos, para nomenclatura das letras, a de João de Deus: porquanto, sendo a única possível em um systema racional estribado nos factos da linguagem e estreme de convenções arbitrarías, é a mais adequada ao methodo de ensino deste livro, cujo fim, na analyse dos elementos exactos da palavra oral, consiste em desenvolver na infância o sentimento de realidade, educando as faculdades de observação, e habituar o menino á enunciação correcta da linguagem (p. 391).

---

<sup>72</sup>A seqüência das lições pelo método de João de Deus presentes na primeira edição da *Cartilha maternal* e seu guia (DEUS, 1876) incluiria entre o *p* e o *q* os seguintes “valores” *k, ô, êi, ...e*.

Julgando, ainda, que a melhor classificação é a mais simples, Barbosa continua:

Ora, de tudo quanto, em nosso idioma, nesse sentido existe até hoje, a classificação e a tecnologia de João de Deus parecem as mais lúcidas, singelas e correctas (p. 404).

Entretanto (e nisso ponha todo seu tino o professor) esta mesma classificação há-de ser antes descoberta pelos próprios alumnos, sob a direcção intelligente do mestre, que ensinada por este como materia ou doutrina (p. 405).

*Lições de coisas* (fig. 36) é reconhecido pelo próprio Rui Barbosa, seu tradutor e adaptador, “em parte um trabalho de tradução, nem sempre fácil, em parte um melindroso e dificultosissimo labor de adaptação” (Barbosa apud Faria Filho, 1999, p. 599), tanto que o capítulo aqui já comentado e que se refere a linguagem é mais do que um trabalho de adaptação: é um exercício produtivo sobre a aprendizagem da escrita da língua portuguesa, tendo por inspiração as *lições de coisas*.

Como bem observa Faria Filho (2000, p. 605), outro ponto a ressaltar é que, segundo Rui Barbosa (o que podemos depreender da última citação apresentada), as *lições de coisas* “não podem ser entendidas como uma matéria, mas sim, e sobretudo, como uma forma de ensinar todo e qualquer conteúdo da escola primária”.

Como já vimos até aqui, no caso do Rio Grande do Sul, o Decreto nº 239 materializava essa aproximação ao indicar como orientação oficial o uso do ensino intuitivo e do método João de Deus, o que demonstrava a tentativa de unificar método de ensino com método de leitura, bem como esses métodos com o modo simultâneo de ensino.

PRIMEIRAS  
LIÇÕES DE COISAS

MANUAL DE ENSINO ELEMENTAR

PARA USO DOS

PAES E PROFESSORES\*

POR

N. A. CALKINS

VERTIDO DA QUADRAGESIMA EDIÇÃO

E

ADAPTADO AS CONDIÇÕES DO NOSSO IDIOMA E PAIZES QUE O FALAM

PELO

CONSELHEIRO

RUY BARBOSA

Obra unanimemente approvada pelo Conselho Superior  
da Instrucção publica da Bahia, pelo Conselho Director da Côte,  
e adoptada pelo Governo Imperial

\* Apresentar ao menino antes dos vocabulos  
as coisas, antes dos nomes as idéas. Industrial-o  
em observar, executar e dizer. >

RIO DE JANEIRO  
IMPRESA NACIONAL  
1886

2142 - 85

FIGURA 36: *Primeiras lições de coisas. Manual de ensino elementar para uso de paes e professores*, de Norman Allison Calkins. Tradução de Rui Barbosa (1950).

Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade.

Ao analisar dois manuais de *lições de coisas*, um francês e outro americano, o de Calkins, Valdemarin (1998) observa que os autores desses manuais se valeriam das diretrizes gerais do método intuitivo para produzir essas obras. Segundo ela, para esses autores didáticos o pensamento e a linguagem seriam também fatos observáveis, como prega o ensino intuitivo, já que a reflexão sobre a língua consistiria justamente em uma observação do próprio pensamento. A autora (ibid., p. 72) interpreta que, para o ensino intuitivo, “o pensamento adquire uma forma por meio das palavras, que são compreendidas pela junção de sons, “envelopes das idéias”, e que são também elementos diretamente observáveis. Justifica-se, assim, a análise dos sons que compõem as palavras, acompanhada do estudo dos signos que as representam, isto é, da escrita”.

Tais afirmações permitem aproximar mais ainda o método de ensino da leitura João de Deus do ensino intuitivo, pois seu autor afirmava que a habilidade de raciocinar precisaria ser cultivada em lugar da memorização. Barros (1911, p. 98-99), ao se manifestar em favor do método de leitura de João de Deus e de sua relação com os princípios dos modernos sistemas educativos, nos permite observar a relação entre esse método de leitura e o método de ensino intuitivo. Enfatiza o educador republicano português:

O que diz João de Deus sobre o Ensino da Leitura? Que elle deve ser a continuação do ensino da fala, isto é, que deve ter um laço lógico, racional e, da parte do mestre, raciocinado, com o primeiro instrumento de comunicação geral que a creança possui. Como fazer, pois, um methodo de leitura? Baseando-o na fala, para o que devemos, antes de mais nada, estudá-la cuidadosamente. Que eu saiba nenhum autor de methodos de leitura pensou de tal maneira, nem nenhum pedagogo: e é mesmo interessante notar o silencio da grande maioria d’elles sobre o ensino das chamadas primeiras letras. Cabe a João de Deus a gloria de ter comprehendido e proclamado a gravidade excepcional de não atender desde o primeiro ensino, ao instincto de raciocinar que tem a creança. Porque a elle não attendiam, decerto, aquelles que nos aconselhavam a dizer-lhe que bê+a=ba ou be +a= ba, quando bê+a=bêa e be+a=bea.

Assim, visando relacionar a fala e a leitura, João de Deus graduou as lições de sua cartilha não pela ordem alfabética das letras correspondentes, mas sim pela complexidade dos seus valores, considerando que umas tinham um só “valor”, outras, dois, três ou quatro. Optou principiar pelas vogais, pois estas representariam as “vozes”. Defendia que sem “voz” não haveria palavra falada, como também sem vogais não poderia haver palavra escrita - e as invogais seriam ensinadas pelo seu valor, não pelo seu nome (Barros, 1911). Segundo esse autor, para João de Deus, a noção de valor seria entendida:

Como o esforço, o trabalho physiológico que se faz para modificar a pronuncia da vogal. Dizendo à creança que t, por exemplo, vale língua nos dentes, depois de ter feito proferir o nome da letra e pedir em seguida que leia a palavra tu - ver-se-ha que ella lê bem e facilmente essa palavra, sem a confusão que as antigas soletrações provocavam, e sem que no seu espírito se possam criar dúvidas sobre a maneira de ler (Barros, 1911, p. 102).

Barros (op. cit.) argumentava que, com essa exemplificação, ficava ilustrado qual seria o princípio fundamental do método João de Deus: o da racionalidade (fig. 37). Trazia, em seguida, palavras do próprio poeta por julgá-las coerentes com tal princípio: "mesmo para bem da memória, para a não cansar e a não inutilizar, é necessário não ensinar nada à creança que ella não comprehenda primeiro" (Deus apud Barros, 1911, p. 102-103), para concluir, então, que João de Deus “criou um instrumento de educação, ou, se quiserem de ensino racional, fundado nas leis psychologicas da evolução mental da creança, e por meio da qual o espirito d’esta ficava preparado e adextrado para pensar logicamente” (Barros, 1911, p. 104).

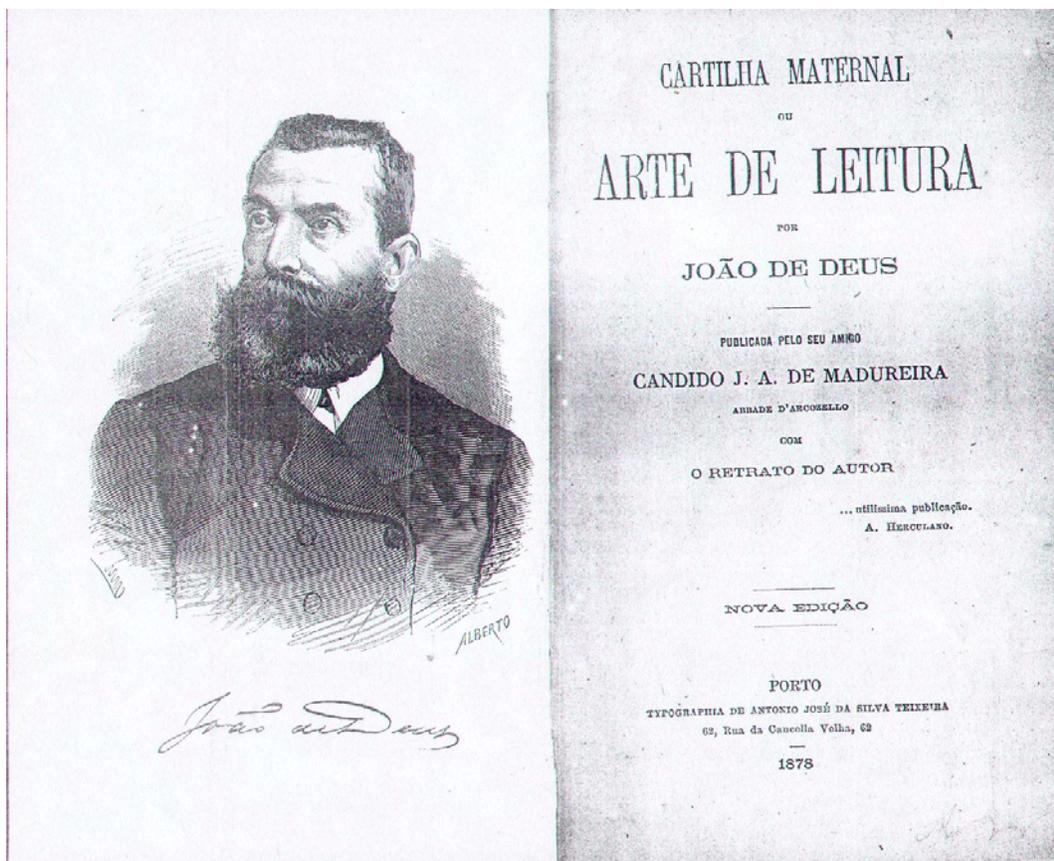


FIGURA 37: Folha de rosto da *Cartilha maternal ou arte da leitura*, de João de Deus (1878). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

Vejamos, ainda, como o método de ensino da leitura João de Deus poderia ser aproximado ao modo de ensino simultâneo. O ensino intuitivo, enquanto inovação pedagógica, e o modo simultâneo, enquanto inovação da organização do espaço e do tempo escolar, se somam como grandes renovações do ensino. Observe-se que a origem da escola graduada e a universalização do ensino têm sido atribuídas ao modo de ensino simultâneo.

O termo *simultâneo* sofreu várias revisões pedagógicas entre os anos de 1820 e 1830. Primeiramente, teve um duplo significado: referia-se ao ensino simultâneo da leitura e escrita e à prática da repetição da lição em uníssono. No final da década de 1830, obteve outro significado: “descrevia um método pedagógico pelo qual os

professores encontravam-se no comando da atenção simultânea de todos os seus alunos” (Hamilton apud Souza, 1998a, p. 23). A partir de 1860, instrução simultânea e ensino de classes passaram a ser usados como sinônimos. Somente em 1870 começaram a ser construídas na Inglaterra as primeiras escolas com várias salas de aula. Havia uma confusão terminológica, em que classes, divisões, cursos, seções coincidiam em significado. Progressivamente, classe passou a corresponder ao agrupamento homogêneo dos alunos e curso, às divisões do programa de ensino (Souza, 1998a).

A organização pedagógica com base no método intuitivo trazia o germe da concepção graduada que viria a substituir a escola unitária. A adoção do modo de ensino simultâneo favorecia o desenvolvimento do método intuitivo, que também exigia a racionalização do ensino. Um/a (1) professor/a (1) com uma classe (1) em uma sala (1) somava-se a um ensino cadenciado por ritmos, intervalos, descansos, fragmentado em saberes, unidades, lições e exercícios, próprio do ensino intuitivo. Ou seja: o ensino simultâneo e a conseqüente graduação da escola em classes e salas diferenciadas facilitava a hierarquização de cada matéria de acordo com o espaço e o tempo que lhe eram destinados pelo ensino intuitivo (Souza, 1998a).

A relação entre o método de ensino da leitura João de Deus e o modo simultâneo enquanto forma de organização da sala pode ser visibilizada na adoção da leitura simultânea, que corresponde a um dos primeiros significados dados a essa forma de organização. A leitura simultânea poderia ser encaminhada coletivamente ou em pequenos grupos através do uso dos quadros parietais com as lições da cartilha, embora João de Deus preferisse o uso da leitura individual. Na próxima subseção será discutida essa forma de leitura a partir do uso do ponteiro e da cartilha em ponto grande ou quadros parietais, apetrechos escolares, extremamente valorizados para o encaminhamento da leitura “individual” e/ou “simultânea”.

### **3.3.5 Quando o arsenal de material didático muda e identifica “velhos” e “novos” métodos e modos de ensino**

Se a adoção do ensino mútuo implicava gastos com apetrechos escolares apropriados, como quadros murais, sólidos para geometria, bancos e mesas para todos os alunos, ponteiros e estrados para os monitores, campainhas e matracas para os sinais sonoros, caixas de areia para escrita, ardósias e quadros-negros, além de cartões de perdões e penas (Faria Filho; Vidal, 2000), a adoção do ensino intuitivo exigiria outro arsenal de materiais, como caixas para o ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis, etc (Valdemarin, 1998).

Ao longo dos relatórios dos representantes do primeiro governo republicano gaúcho, eram feitas referências ao método intuitivo ou lições de coisas. O discurso da unidade de livros a serem adotados articulava-se com o de uso do método intuitivo, constituídos por vontades de verdade de caráter político e científico. Poderíamos reconhecer como a própria materialidade do discurso a respeito do método intuitivo as justificativas apresentadas para a criação de bibliotecas escolares equipadas com todo um complexo conjunto de materiais escolares. Aurelio Virissimo de Bittencourt, Diretor Geral da 3ª Diretoria, no relatório de 1900, endossa o pedido do Inspetor Geral, Manoel Pacheco Prates, de criação de pelo menos uma (1) biblioteca, acrescida de todos os modernos aparelhos necessários ao ensino intuitivo e experimental. Podemos constatar que a instituição do método intuitivo exigia não só um ambiente adequado, o que implicava a construção de prédios escolares e a compra de mobília, como também, e especialmente, a aquisição de material próprio ao ensino concreto. Os argumentos do Inspetor Geral presentes no relatório de 1899 e retomados no de 1900 por João Abbott ilustram esse esforço:

Reitero aqui as ponderações que tomei a liberdade de fazer-vos em meu último relatório sobre a necessidade da criação de uma pequena e bem escolhida bibliotheca peculiar ao ensino primario, onde não só o pessoal administrativo, mas também os professores estudiosos possam adquirir sólidos conhecimentos e robustecer sua competencia profissional, afim de melhor cumprirem seus deveres. Esta bibliotheca deve constar das principais obras concernentes á instrucção e dos modernos e múltiplos apparatus para o ensino intuitivo e experimental (Relatório, 1900, p. 387).

Aurelio Virissimo de Bittencourt observa, no relatório de 1902, que o “inspector geral insiste, a justo motivo, pela criação há tanto acariciada da bibliotheca escolar e tecnica e pelo fornecimento de alguns apparatus destinados ao ensino intuitivo e experimental” (Relatório, 1902, p. 14). Podemos constatar, assim, o quanto a aquisição de todo o equipamento “necessário” ao ensino intuitivo dependia de determinadas limitações de caráter econômico; logo, cabia em muito ao Inspetor Geral reivindicar tais aquisições.

Como é possível constatar, as melhorias que começam a surgir a partir de 1906 não se restringiam aos prédios escolares e mobília, se estendendo aos materiais de ensino necessários ao ensino intuitivo e a criação de grupo escolar anexo à escola complementar:

As escolas complementares são excellentes estabelecimentos de instrucção (Relatório, 1907, p. 11).

A que foi localizada em Porto Alegre, dotada de casa propria e de outros melhoramentos, que espero em breve ver realizados, será verdadeira escola modelo.

Estão já encomendados apparatus apropriados para que tenha o mais completo cunho concreto o ensino (Relatório, 1907, p. 25).

Por proposta desta Inspectoria ordenou v. ex. uma importante modificação no curso elementar anexo á Escola Complementar desta Capital creando-se uma aula para cada sexo e uma mixta.

Com esta modificação ficou iniciado um grupo escolar que vai dando excellentes resultados sob direcção do competente e digno Sr. Dr. Alfredo Clemente Pinto<sup>73</sup>, que, por todos os titulos honra o magisterio rio-grandense (Relatório, 1907, p. 396).

---

<sup>73</sup> Clemente Pinto, personalidade atuante no cenário pedagógico gaúcho, foi professor da Escola Normal, lente da cadeira de Português, participou do Conselho de Instrução da Província, entre outras atividades. É reconhecido e lembrado pelo principal compêndio que escreveu, intitulado *Seleta em prosa e verso*, adotado na instrução pública e reeditado recentemente pela Editora Martins Livreiro (Silveira, 2000).

O bom funcionamento do modo de ensino simultâneo também dependia do uso de determinados materiais e da organização da sala e distribuição do material seguindo uma organização de horário para que todas as classes pudessem estar trabalhando simultaneamente. Segundo Chasteau (1927), entre as vantagens do modo de ensino simultâneo que expulsariam a monotonia, estariam as lições em voz alta, as interrogações, as leituras, as composições e os temas dados ao melhor aluno, sendo que tudo isto “sustentaria na aula a vida e o sagrado ardor pelo trabalho”. O autor explica, então, que quatro disposições particulares exigem o modo simultâneo para a sua conveniente aplicação e que essas consistiriam em:

1ª Distribuir os discípulos por classes, segundo o seu desenvolvimento; 2ª Escolher os mesmos livros e os mesmos cadernos para os estudantes da mesma classe; 3ª Estabelecer um horário de tal ordem que todas as classes estejam sempre ocupadas ou no estudo, ou no trabalho com o professor; 4ª Finalmente estabelecer um sistema de recompensas e de castigos que seja bem harmonico com o ensino colectivo (Chasteau, 1927, p. 282).

Destaco dessas disposições a escolha dos mesmos livros para cada classe, pois, sendo necessária ao desenvolvimento do ensino simultâneo, representava também uma das formas de garantir a unidade de métodos e doutrinas<sup>74</sup>. Um relato do Inspetor da 6ª Região, Manoel Ignácio Fernandes sobre o modo simultâneo, mostra o quanto esse novo modo de organizar a aula para o processo ensino-aprendizagem exigia o abandono de determinados apetrechos escolares que sinalizavam para o ensino individual, como a lousa ou “pedra”<sup>75</sup>, e sua substituição pelo quadro (ou plano) ou cartões (murais), próprios ao ensino simultâneo:

---

<sup>74</sup> O capítulo 5 será dedicado à discussão das cartilhas adotadas, retomando, então a discussão da unidade de métodos e doutrinas, quando da escolha de obras consoantes com o método de ensino da leitura adotado oficialmente na Instrução Pública gaúcha.

<sup>75</sup> Pedra era a denominação mais comumente usada no Rio Grande do Sul; foi identificado por lousa em outras regiões do nosso País, ou por ardósia (esta última como uma expressão de uso mais comum no início da Instrução Pública no Brasil, quando esse apetrecho escolar era utilizado no colo para cálculos e traçados). Tal artefato cultural corresponde a uma superfície de cor preta ou verde, que ganha outros usos, como o da inscrição de avisos públicos. Barra (1999), por exemplo, ao abordar o itinerário da lousa na escola de São Paulo do século XIX, discute o deslocamento espacial dessa peça, do plano horizontal para o vertical, na injunção das práticas escolares ensaiadas naquele período.

No concernente a este titulo direi que, em primeiro lugar, (sobretudo adoptando-se o ensino simultaneo pelo qual sempre pugnarei), devem ser banidas as louzas e por consequencia seus accessorios. O seu logar deve ser preenchido com os planos pretos fixos ás paredes, e de duração superior a dez annos, de continuo serviço.

Estes planos, de um metro quadrado, isto é, 1,25X0,80, convenientemente pintados e pautados horizontal e verticalmente (pódem custar 25\$000, cada um) são de incomparavel utilidade. Para cada escola são necessarios – 5 planos -, que prestarão excellentes serviços ás classes de arithmetica, grammatica, dictado orthographico, geometria, etc., e serão causa de consequente e accentuada economia pela suppressão das louzas e seus accessorios, durante dez annos inutilisados. Tambem não poderei deixar em esquecimento a utilidade, geralmente reconhecida, de fortes cartões, tendo impressos, em grossos caracteres, as lições do primeiro livro de leitura; bem assim a de eguaes cartões com a série de numeros de 1 a 100, para o primeiro exercicio de arithmetica (leitura de algarismos). (Relatório, 1898, p. 564).

Por sua vez, o método de ensino da leitura João de Deus exigiria outros materiais. Além da cartilha em tamanho pequeno, haveria os quadros parietais (que corresponderiam à cartilha apresentada em ponto grande) e os aparelhos em que seriam colocados esses quadros, assim como o ponteiro. Uma discussão interessante sobre a importância do ponteiro para a leitura é feita por João de Deus. Tal discussão mostra que, além dos materiais, o modo de realizar a leitura também era peça fundamental do método. O próprio autor esclarece sobre o motivo da edição em ponto grande das 25 lições, pois, ao destinar a cartilha às mães e aos pais, esses quadros parietais seriam destinados às crianças: “Por isso, meu amigo dr. João da Costa Terenas mandou reproduzir pela litografia a parte dos discípulos em lições dum formato que medem juntas muitos metros quadrados” (Gomes, 1977, p. 160, nota nº1).

João de Deus seria reticente quanto à leitura simultânea: ao mesmo tempo que orientava o uso do ponteiro<sup>76</sup> durante a leitura, questionava o ensino simultâneo da leitura por toda uma classe, no lugar do ensino individual, aluno por aluno.

---

<sup>76</sup> O ponteiro é visto como “uma espécie de batuta” que orienta o ritmo da leitura (Deus, 1997, p. 24).

No ensino individual, que é só onde temos experimentado esse systema, com os resultados previstos (em lições manuscriptas imitando a letra redonda) costumano'-nos collocar a um canto da mesa, mais o alumno, ele dum lado á esquerda e nós do outro; pomos-lhe a lição diante convenientemente: e emquanto, nas primeiras quatro lições [lições das vogais e consoantes v, f, j], percorremos com o ponteiro pela parte de cima as letras da palavra, imol-as simultaneamente pronunciando. Ora, como do intervallo das letras naturalmente se abstrahe, nem esse intervallo é apreciável mas na marcha do ponteiro, a palavra afigura-se aos olhos do principiante como uma pequena escala, cujas notas se vibram na sua ordem natural (Deus, 1876, p. 36).

O uso do ponteiro permitiria que, durante as primeiras lições, no trabalho com as consoantes contínuas, a criança apreciasse melhor os elementos da palavra. Quando explicava como vinha sendo usada a cartilha no ensino individual, João de Deus descrevia sobre como se faria uso do ponteiro:

O ponteiro levanta-se do papel – para suspender a leitura – quando passa duma letra para outra de cor diferente.  
É essencial disciplinar o aluno a seguir fielmente as indicações do ponteiro; senão, no ensino simultâneo cada aluno têm os olhos na sua letra, e ainda, no individual, a atenção do discípulo andaré flutuante, ou não recairá onde convém. Estabelecido o acordo entre o ponteiro e a leitura todos recaem num dado ponto, e tanto aproveita o que está lendo, como os outros que estão vendo e ouvindo. Porque é contra nosso sistema a leitura simultânea; numa leitura em côro desaparece a responsabilidade individual e muitos seguirão a toada inconscientemente.  
Lede acompanhando fielmente o ponteiro a letra que estais pronunciando; e vereis a facilidade, o gosto e a admiração com que a criança vos segue e vos imita, reconhecendo em sua consciéncia a palavra retratada no papel (Deus, 1997, p. 24-25).

Procedendo dessa forma, segundo João de Deus, o aluno chegaria à leitura fluente, sem gaguejar.

Na terceira edição do *Guia* (Ramos, 1909), veremos novamente a valorização do uso do ponteiro para a orientação da leitura individual e leitura simultânea. Mesmo descrendo que essa última desse os mesmos resultados na leitura individual, embora aceitando seu uso, o *Guia* orienta como proceder para que o ritmo e o tempo de cada criança sejam respeitados (figs. 38-40):

O ponteiro é que regula a leitura.

[E acrescenta em nota de rodapé,]

O desprezo do ponteiro nos cursos simultâneos traz a divergencia de atenções; enquanto estabelecido o accordo entre o ponteiro e a leitura todos os olhos recáiem n'um dado ponto, e tanto aproveita o que está lendo, como os outros que estão vendo e ouvindo. [E no trecho seguinte repete a orientação citada antes de João de Deus:] Porque é contra o nosso systema a leitura simultânea: n'uma leitura em coro desaparece a responsabilidade individual, e muitos seguirão a toada inconscientemente.[Acrescendo:] Nunca se admite a ler senão um alumno de cada vez, de preferência escolhido entre os medianos, que é sempre o maior número e por quem o professor deve regular a manha do ensino. (...) Chamem-se todos alternadamente, se para isso há tempo; mas os mais inteligentes estão seguros e este methodo não precisa de enfadonhas insistências (Ramos, 1909. p. 13).

Pelo que nos argumentam o poeta e seu filho, a leitura simultânea não possibilitaria que o/a professor/a tivesse o domínio do quanto cada aluno/a sabia ler. A oralização da leitura seria a forma de avaliar o domínio da mesma pelo/a aluno/a, embora transpareça uma possível alusão a possibilidade de os/as demais alunos/as estarem lendo silenciosamente ao verem e ouvirem a leitura oral de um/a colega, e ao seguirem as letras que o ponteiro mostra. Sabemos, entretanto, que toda essa disciplinarização da leitura não impediria que a mesma acontecesse para além do que o ponteiro mostrava e do que as demais crianças viam e ouviam o/a colega ler.

Embora o poeta e seu filho defendessem a leitura individual em detrimento da simultânea, Gomes (1977, p. 158-160) nos informa que: “Juntamente com a Cartilha, própria para o ensino ‘individual’, foram publicados, em ordem ao ensino ‘simultâneo’, quadros parietais, reprodução em ponto grande de todas as lições da Cartilha”. E acrescenta, ainda: “actualmente, nos Jardins-escolas João de Deus, esses ‘quadros parietais’ estão encadernados num grande volume que é colocado numa estante, de modo que todos os alunos o vejam” (Gomes, 1977, p.160, nota<sup>o</sup> 1).

Duas orientações sobre como encaminhar a leitura, presentes na última edição do *Guia*, feito pela neta do poeta, Maria da Luz de Deus (1997), mostram a conciliação do modo individual com o simultâneo, pois ao mesmo tempo que a obra traz

GUIA PRÁTICO E THEORICO  
DA  
CARTILHA MATERNAL OU ARTE DE LEITURA  
DE  
JOÃO DE DEUS

**Guia prático:** — Extrahido das notas da Cartilha Maternal; das Cartas a Henrique das Neves, publicadas nas «Novidades» em 1879; completado pela tradição.  
**Guia theoretico:** — Assimilação de textos dispersos pelas notas da Cartilha Maternal; pela C. M. e o Apostolado; C. M. e a Critica; e Prosas.

POR

João de Deus Ramos

Publicando-se uma exposição do methodo de utilidade será para todos, sem excluir os iniciados particularmente por mim, que não podem conservar de memoria doutrina accumulada, quasi sempre, em insufficiente número de conferencias.

C. M. e a Crit., pag. 366.

COIMBRA  
Imprensa da Universidade  
1901

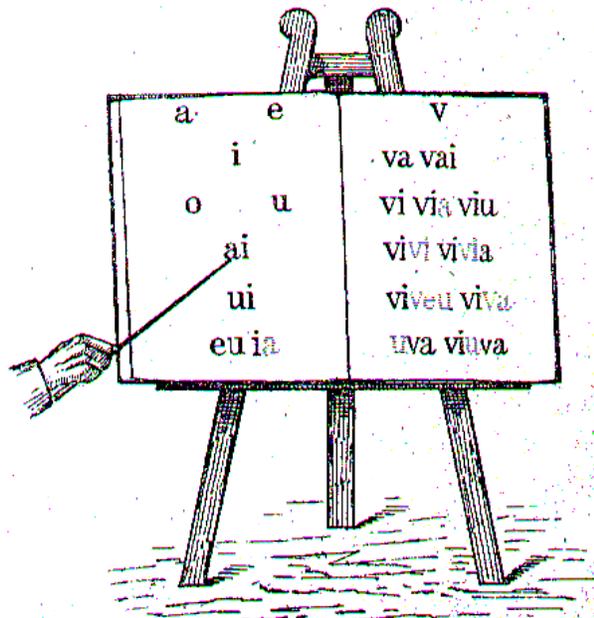
FIGURA 38: Capa do *Guia prático e theoretico da Cartilha Maternal ou arte da leitura de João de Deus*, de João de Deus Ramos (1901). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

## 1.<sup>a</sup> Lição <sup>(1)</sup>

a e  
i  
o u

Uma das coisas mais delicadas do nosso método, e sobre que eu chamo sempre a atenção dos professores muito particularmente, é a apresentação da letra. Essa apresentação é de dois modos, pelo nome ou pelo valor.

Com as cinco vogaes dá-se o caso singular de



(1) O plano do Método encontra-se no cap. II do *Guia teórico*.

FIGURA 39: Ilustração dos quadros parietais: com as 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> lições. In: Terceira edição do *Guia da Cartilha Maternal. Prático e Teórico*, de João de Deus Ramos (1909, p. 11). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

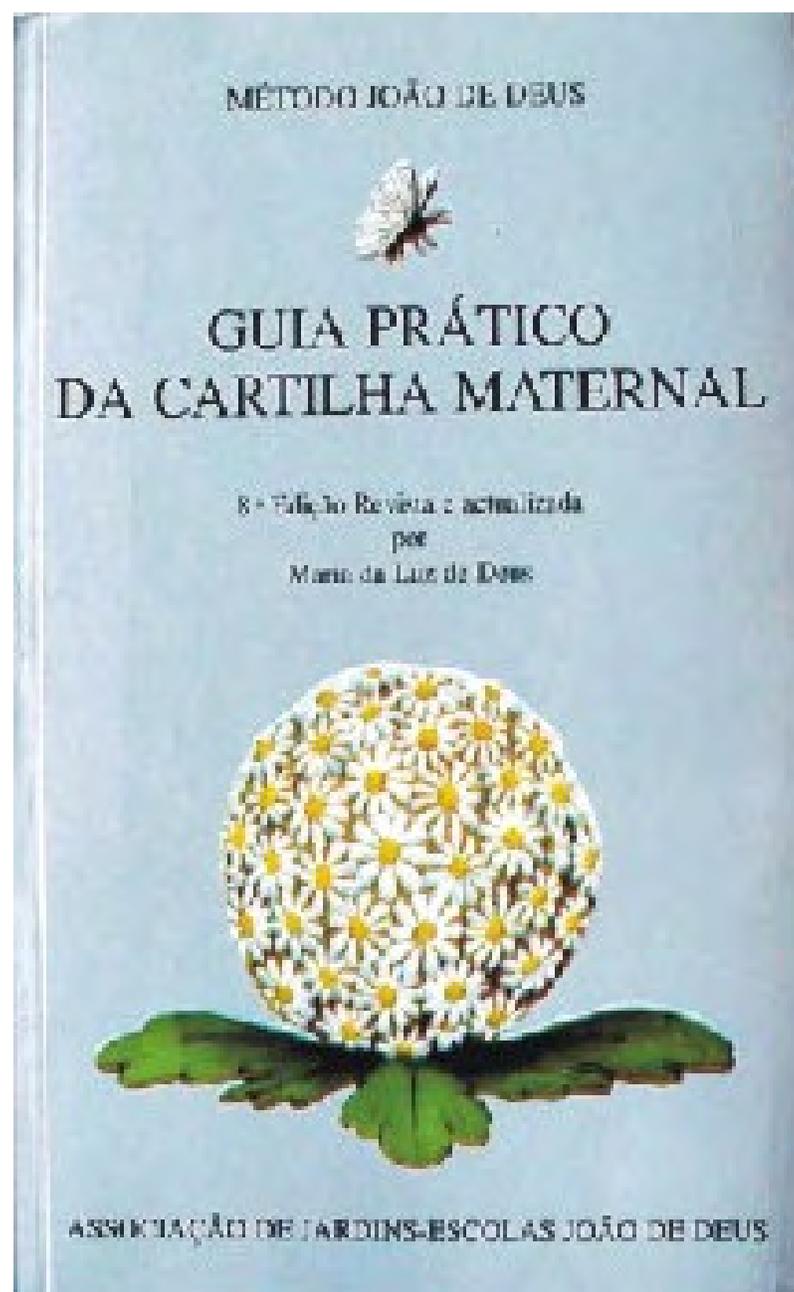


FIGURA 40: Capa da oitava edição do *Guia prático da cartilha maternal*, de Maria da Luz de Deus (1997). Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade.

as palavras do poeta e seu filho quanto à indicação da leitura individual, apresenta uma nova orientação, marcada por discursos pedagógicos atuais sobre processos interativos de ensino. Vejamos o que orienta Maria da Luz de Deus (1997, p. 20):

*O livro deve ser grande, bem impresso, com letras que facilmente fixem a atenção da criança. As lições são dadas a grupos de três ou quatro crianças, de preferência escolhidas entre elas. Essa pequena equipa, que funciona como tal, torna as lições mais vivas, e equilibra em interacção o comportamento individual de cada aluno: os mais rápidos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Nunca responderão em coro, o que seria muito errado, cada um falará por sua vez, mas estão todos empenhados numa mesma tarefa. Apesar de trabalhar em grupo, a aprendizagem deve ser personalizada.*

A indicação da adaptação do método de ensino da leitura João de Deus ao modo simultâneo no nosso país aparece em relato do diretor de um grupo escolar paulista por ser extremamente ilustrativa das tentativas de a prática docente se adaptar às orientações oficiais e dos manuais, no caso, o *Guia* incluso na *Cartilha maternal*, através das notas que antecediam cada lição.

Por ocasião da leitura nos livrinhos, numa seção pouco numerosa, dificilmente se prende a atenção de todos á página do livro, por isso seria preferível o emprego das cartas parietais do método João de Deus em que se aproveita a atenção de todos porque as vistas convergem para o ponto indicado pela flecha<sup>77</sup> guiada pelo professor (Souza, 1998b, p. 197)

Apontando já para a discussão iniciada no capítulo anterior e a ser aprofundada no capítulo 5, quando da análise dos métodos de leitura, posso antecipar que a inovação de João de Deus, através da produção da *Cartilha maternal ou arte da leitura* (1876), representou “a primeira tentativa de substituição do obsoleto método do soletração e introdução dos métodos analíticos” (Souza, 1998b, p. 195), por estes últimos serem considerados mais modernos e mais racionais, acompanhando, assim, as premissas do

---

<sup>77</sup> A denominação “flecha” corresponde ao “ponteiro”, assim como as “cartas de João de Deus” correspondem a “quadros parietais” ou “quadros murais” ou “cartões” ou “cartilha em ponto grande”, sendo esta última a forma como a identificava João de Deus.

método intuitivo, partindo do concreto – a palavra - para o abstrato – análise de valores -, mantendo, inclusive a integridade da palavra sem decompô-la em sílabas, diferenciando-as por tons de preto e cinza.

Com essas novas prescrições legais quanto a métodos e modos de ensino e leitura, a escola primária estava sendo “(re)inventada”: novas finalidades, uma outra concepção educacional e uma outra organização do ensino. O modo de ensino individual cedia lugar ao simultâneo; a escola unitária era, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, e o método de ensino tradicional era suplantado pelo método intuitivo (Souza,1998a). As escolas de improviso se tornavam escolas monumentais (Faria Filho; Vidal, 2000). Móveis, materiais de ensino e bibliotecas escolares eram substituídas. Parecia ser o fim de uma escola e o começo de outra, o fim dos métodos “tradicionais” e o começo dos métodos “modernos”. Para uns parecia ser também o fim do “mundo velho” e o começo do “mundo novo” (Gomes, 1980). Parecia que, assim, a pretendida unidade de orientação do ensino primário, conduzida pelo governo republicano gaúcho, estaria sendo conquistada. Defendia o Inspetor Geral, Manoel Pacheco Prates,

(...) os grandes pensadores modernos sustentam que a instrução primaria deve ser uniforme em direcção, orientação e methodo, e que um systema tal de educação, racionalmente applicado póde, dentro de certos limites, modificar as condições sociais de um povo e, portanto, alterar de um modo sensível o curso e seguimento de sua história (Relatório, 1905, p. 187).

#### 4 O CIRCUITO CULTURAL DAS CARTILHAS

O governo estadual estabeleceu as aulas federais nos fundos das picadas, mas não as deixou desassistidas.

Uma das modalidades de ajudá-las consistia em fornecer-lhes anualmente material escolar suficiente e gratuito. Após ter mobiliado a sala com classes para dois ou quatro alunos, remetia-lhes ano por ano caixotes repletos de livros, cadernos e outros utensílios a serem utilizados na alfabetização e no abasileiramento daquelas gentes.

Livros em primeiro plano:

**Cartilha Maternal**, de João de Deus;

**2º Livro de Leitura**, do mesmo(?);

3º e 4º Livro de **Leituras Escolhidas**, de Alfredo Clemente Pinto, e desse mesmo professor a **Seleta em Prosa e Verso**, suprema glória e aspiração dos alunos mais lúcidos;

**História do Brasil**, de João von Frankenberg;

**Culto Cívico**, de João Roque Moreira Gomes;

**Gramáticas** de 1º e 2º grau, de Clemente Pinto;

**Noções de Geografia** (Rio Grande do Sul e Brasil), de Afonso Guerreiro

Lima, Tabuadas, Aritméticas, etc, tc.

Mais:

cadernos, lápis, canetas, penas de aço;

“pedras” (ardósias), penas-de-pedra, giz;

tinteiros de louça, tinta preta ou azul em litros, mata-borrões;

mapas, globos;

e até quadros,

como o da Independência do Brasil, da Fundação da Cidade do Rio de Janeiro,

da Batalha do Avaí

(Hessel, 1976a, p. 9)

#### **4.1 Prescrições governamentais para o controle do processo de produção e circulação de livros**

Chartier (1998), ao questionar a existência do livro, isolado de toda a sua materialidade, observa que os autores não escrevem livros: eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, impressos, sendo que os livros, suporte desses textos, seriam fabricados por copistas e outros artífices, operários e outros técnicos, por prensas e outras máquinas. Chartier nos fala também das intenções do autor, do livreiro-editor, do censor, etc, em controlar o sentido de textos escritos, publicados e autorizados, para que sejam compreendidos sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva.

Tais reflexões servem de preâmbulo à discussão que pretendo realizar neste capítulo quanto às prescrições construídas pelo governo republicano gaúcho, durante a Primeira República, e dirigidas aos/as próprios/as autores/as e editores/as para a escrita de “trabalhos didáticos”, os quais, ao se tornarem livros didáticos aprovados e adotados, entrariam em circulação, pela sua distribuição às aulas públicas.

Para a contextualização do processo de produção e circulação de cartilhas e primeiros livros adotados na Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, busco as marcas desses processos, ao realizar a análise das condições de sua produção e circulação em um contexto específico – o primeiro governo republicano gaúcho – e durante um período determinado – entre 1890 e 1930 – através do exame de certos artefatos culturais. Ou seja: para a análise do circuito cultural das cartilhas nesse espaço e tempo históricos, privilegio o exame dos seguintes documentos: decretos governamentais estaduais sobre a constituição dos órgãos responsáveis pelo exame, aprovação e adoção de cartilhas; atas das sessões desses órgãos, nomeadamente Conselho de Instrução Pública (1890-1896), Conselho Escolar (1897- 1904), Conselho

de Instrução (1906-1910)<sup>78</sup> e Comissão Permanente de Exame das Obras Pedagógicas (a partir de 1921)<sup>79</sup>; livros de registro, mapas e notas de fornecimento de livros didáticos e relatórios dos governantes sobre a instrução pública.

Para a análise da produção e circulação de cartilhas foram examinados atos legais que definiram a constituição dos conselhos e comissões responsáveis pela aprovação das obras didáticas, como também aqueles que deliberaram sobre a distribuição de livros e demais matérias às aulas públicas. As atas das sessões dos órgãos responsáveis pela aprovação das obras didáticas examinadas<sup>80</sup> ilustram o processo de controle da produção e circulação de livros didáticos na instrução pública gaúcha, sendo que destaque da pauta dessas sessões para análise especialmente aqueles assuntos que dizem respeito à escolha e adoção de cartilhas ou primeiros livros. Os mapas e livros de registro do almoxarifado da Instrução Pública, bem como livros de registros de aulas públicas e notas da Editora e Livraria Selbach também ilustram o processo de controle da produção e circulação dessas obras. Antes de iniciar essa análise, quero esclarecer que as denominações – *cartilhas* ou *primeiros livros*– eram usadas comumente entre os séculos XIX e XX para se referir a livros de iniciação à leitura e/ou à escrita.

A definição do que seriam *cartilhas* em contextos e períodos diversos pode auxiliar a entender esses deslizamentos, isto é, a produção de novos significados. Vejamos a tradição lusa de nossas cartilhas. As *cartilhas* eram reconhecidas, inicialmente, como *cartas* ou *cartinhas*, e estas, ainda no final do século XIX e início do século XX, circulavam pelo Brasil comumente apresentadas como *livros de primeiras letras*. Essas obras têm sua origem nos *catecismos* e *silabários* manuscritos que foram utilizados no ensino da leitura no final do século XV (Fernandes, 1998, p. 10), consistindo, então, em pequenos livros que reuniam o abecedário, o silabário e

---

<sup>78</sup> Não foi encontrado nenhum ato legal indicando a dissolução do Conselho de Instrução entre 1910 e 1921. Não foi encontrado também nenhum ato legal instruindo sobre a composição de comissões avulsas, entre 1910 e 1920, embora haja menção à formação de uma comissão avulsa (Relatório, 1916) para o exame de obras didáticas que participaram de concorrência estabelecida em 1915.

<sup>79</sup> Não tive acesso aos livros de atas das sessões das Comissões instaladas para o exame das obras pedagógicas, tendo utilizado, então, para análise de seus trabalhos, informações presentes nos relatórios dos governantes (Relatório, 1916; 1929) e em livro de minutas da Escola Complementar (Minutas, 1921).

<sup>80</sup> Foram examinadas 19 atas das conferências do Conselho de Instrução Pública, 77 atas das sessões do Conselho Escolar e 27 atas das sessões do Conselho de Instrução, totalizando o exame de 123 atas.

rudimentos de catecismo (Barbosa, 1992). Da *Cartinha de aprender a ler*, do gramático luso João de Barros (1539), que já apresentei no capítulo 2, se originaram obras como a *Cartilha do Padre Inácio*, usada no Brasil e no nosso Estado, em 1800 (Kraemer Neto, 1969; Schneider, 1993).

Escolano Benito nos dirá que (1997b, p. 154): “a cartilha é um caderno pequeno, impresso, que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler”. É, ainda, o autor que informa que o termo *cartilha*, com o tempo, seria usado em sua segunda acepção, isto é, “qualquer tratado breve e elementar de algum ofício e arte” (id.) . Para ele, essa denominação teria origem em expressões tais como “cantar” ou “ler a cartilha” para alguém (Escolano Benito, 1997b). Já o uso da expressão *primeiro livro de leitura* está associado às séries cíclicas de livros “compostas de textos de diferentes níveis de complexidade, dispondo os conteúdos, geralmente os mesmos, em cada etapa do processo, de forma graduada” (Escolano Benito, 1997a, p. 34).

Temos visto, entretanto, entre o final do século XIX e o início do século XX, que o *primeiro livro* se igualava à *cartilha*, desde que visasse ao aprendizado da leitura e/ou da escrita. Tanto que já no título poderia aparecer a dupla denominação, *primeiro livro ou cartilha*<sup>81</sup>. Caso isso não ocorresse, só o exame da obra nos diria se a mesma se destinava a fase inicial ou intermediária da aprendizagem da leitura e da escrita<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Cf. os títulos de alguns primeiros livros ou cartilhas em Borges [1877?]; Andrade (1919); Teixeira Netto (s.d.); Acauan; Souza (s.d.;1931; 1937).

<sup>82</sup> Conforme padrões internacionais das séries graduadas de leitura, mais recentes, usados já na década de 1970, mencionados por Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974), os livros didáticos poderiam ser agrupados por faixa etária e destinação na escolarização. Os livros destinados às crianças de 6 anos de idade deveriam corresponder ao primeiro ano de escolarização e contariam, geralmente, com cinco volumes: três pré-cartilhas, cartilha e primeiro livro de leitura. Crisi (1951), ao diferenciar a *pré-cartilha*, da *cartilha* e do *primeiro livro*, observa que a *pré-cartilha*, formando um único volume com a *cartilha* ou estando separado, costuma envolver as atividades preparatórias de caráter auditivo e visual para o ensino da leitura e da escrita, enquanto a *cartilha* corresponde a iniciação à leitura e/ou à escrita, seguindo um determinado método de ensino dessas duas habilidades e o *primeiro livro* por sua vez, procura realizar a passagem da leitura hesitante à leitura corrente. O autor esclarece que, raramente se edita em separado a *pré-cartilha* (ou *pré-livro*) e a *cartilha* (ou *livro do principiante*), apresentando-se, em geral, fundidas(os) num só volume denominado *cartilha*, já que, por questões de ordem econômica, haveria vantagens em não desdobrá-los em duas obras. Essa apresentação conjunta não impediria que a *pré-cartilha* e a *cartilha* se apresentassem bem nítidas em um único volume, em que a primeira parte corresponderia a “motivação” e “iniciação” no aprendizado da leitura e escrita, e a segunda, ao seu aprendizado sistemático.

Ao acreditar que os textos – leis, atas, pareceres, cartilhas, etc, como narrativas, constroem posições a partir das quais eles devem ser lidos, não podemos imaginar que eles apenas se limitem a apresentar um objeto; eles também nos posicionam – como autores/as, professores/as, governantes, etc - relativamente a eles. Ou seja, o poder atribuído às regulamentações legais prescreve a própria ação dos membros do Conselho, dos/as autores/as, editores/as e dos/as professores/as. Jonhson (1999, p. 86) alerta para a naturalização dos meios pelos quais este posicionamento é atingido, o que implica a necessidade de sua desnaturalização. Ou seja: para a leitura do contexto em que foram produzidos tais documentos, que inclui essa diversidade de posições, é preciso examinar os meios – legislação, pareceres, programas de ensino, cartilhas, métodos, etc - que constituem essas posições diversas – de representantes do governo, autores/as, editoras, professores/as, alunos/as, entre outras.

Assim, traços de uma época podem ser localizados nas páginas das cartilhas, pois estas foram reguladas por práticas sociais de autores/as, editores/as, fornecedores, examinadores/as, professores/as, etc, que, por sua vez, foram influenciados/as por prescrições governamentais, valores e hábitos culturais mais, ou menos, partilhados. O processo de implantação, consolidação e reprodução do regime republicano no Rio Grande do Sul pode também ser visibilizado com a análise desse circuito cultural e de alguns de seus artefatos, que mostram a alquimia dos significados produzidos e que circularam à época.

#### **4.1.1 Com a palavra o Conselho de Instrução Pública<sup>83</sup>**

No final do período imperial, o exame, aprovação e adoção das obras pedagógicas estava a cargo do Conselho de Instrução Pública. Ficava proibida a adoção de livros nas escolas públicas sem ordem do Diretor-Geral e anuência desse Conselho

---

<sup>83</sup> A denominação desse órgão no período imperial mudou de Conselho Diretor para Conselho Diretor de Instrução Pública e, por fim, Conselho de Instrução Pública.

(Schneider, 1993, p. 392), que também passou por modificações na sua composição e atribuições, permanecendo com essa denominação até 1896, já no regime republicano, sendo substituído, em 1897, pelo Conselho Escolar. De um Conselho de Instrução Pública<sup>84</sup>, constituído por lentes e professor de desenho da Escola Normal e vinculado, ainda, ao regime monárquico, passaremos a um Conselho Escolar constituído de inspetores regionais associados à implementação de um novo regime, o republicano.

Conforme regulamento da instrução pública de 1881, a primeira seção do Conselho de Instrução Pública teria, entre outras atribuições, a responsabilidade de emitir parecer: “§ 1º Sobre methodos e systemas praticos de ensino. § 2º Sobre a adopção e revisão ou substituição de compendios, livros e objectos de ensino. § 3º Sobre o merecimento das obras compostas na Província ou fora d’ella, que forem submettidas á sua aprovação” (Regulamento, 1881, art.9º).

Antes de iniciar a apresentar neste capítulo algumas das obras que foram encaminhadas aos órgãos do governo para exame, quero esclarecer que pretendo me deter na análise daquelas que foram efetivamente adotadas para poder examiná-las com maior cuidado. Darei destaque a outras obras que não foram adotadas, apenas na medida em que elas tenham recebido reconhecimento nacional pela sua adoção.

Início, então, apresentando nesta seção três obras examinadas pelo Conselho de Instrução Pública, entre 1890 e 1896, que destaco para análise por terem sido adotadas no Rio Grande do Sul entre o final do período imperial e o advento da República : o Primeiro livro de leitura, de Abílio César Borges (fig. 41), a Cartilha nacional (fig. 43), de Hilário Ribeiro e a Cartilha mestra (fig. 44), de Samorim Gustavo de Andrade.

O Primeiro livro de leitura, de Abílio César Borges, foi apresentado ao Conselho de Instrução Pública no ano de 1891 para exame da continuidade de sua adoção, sendo que o Conselho se manifestou pela exclusão da série de livros de leitura desse autor no pedido do próximo ano (Atas, 1891, p. 190’). Cabe esclarecer que a aprovação de determinada obra didática pelo Conselho não garantia a sua adoção pelo governo e nem

---

<sup>84</sup> Embora o Conselho de Instrução Pública tenha existência anterior à República, vou me ater ao período de 1890 a 1896.

a permanência de tal adoção, o que podemos comprovar com a exclusão do Primeiro livro de leitura de Borges. Essa obra, amplamente adotada no período monárquico, teve sua adoção suspensa pelo próprio Conselho de Instrução Pública no regime republicano, deixando de constar nos registros de fornecimento de livros do almoxarifado da Instrução Pública entre 1890 e 1930, embora continuasse constando nos pedidos feitos pelos/as professores/as nos primeiros anos do regime republicano. Vejamos como se posiciona o Conselho de Instrução Pública quanto à adoção da série de livros de Borges:

O Sr. Diretor declarou que, tendo de chamar-se concorrência para a arrematação do fornecimento às aulas publicas do próximo anno, convocara a presente reunião do Conselho para que esta corporação resolvesse si se devia ou não fazer alguma alteração nos livros adoptados. O Conselho foi de opinião que, temporariamente, isto é, no próximo anno não fossem contemplados os livros de leitura de Abílio (...) (Atas, 1891, p.190).

Para entendermos o valor pedagógico de algumas dessas obras para a instrução pública, pretendo contextualizar a sua produção dentro do mercado editorial que, no Brasil, se restringia a poucos livros didáticos de autores nacionais à época. Para Pfromm Netto; Rosamilha e Dib (1974, p. 171), o “primeiro livro de leitura do ‘Método Abílio’ representa um surpreendente salto na pedagogia brasileira, [pois] até então, a aprendizagem da leitura se iniciava com abecedários manuscritos, papéis de cartório e “toscas” cartilhas”. Observa o autor que esse primeiro livro, ao mesmo tempo que adotava a silabação, se opunha à soletração de sílabas sem sentido. Abílio produziu esse primeiro livro e os demais da série de leitura, impressos a partir de 1868, na Europa, seguindo obras vistas por lá. Assim, as primeiras edições de seus livros foram impressas em Paris e Bruxelas, a exemplo do que ocorria com muitos livros didáticos brasileiros no início do século XX. Em 1888, publicou Novo primeiro livro de leitura. Abílio foi visto por Afrânio Peixoto (apud Pfromm Netto, Rosamilha e Dib, 1974, p. 172) como um autor avançado para o seu tempo, adotando métodos novos e práticas modernas de ensino, que: “Aboliu castigos corporais... Inovou métodos de leitura, escrita, desenho

N. 5861

PRIMEIRO LIVRO

DE

# LEITURA

PARA USO DA INFANCIA BRASILEIRA

COMPOSTO PELO

D<sup>r</sup> ABILIO CESAR BORGES

Adoptado por quasi todas as provincias do Imperio para  
as aulas publicas primarias.

DECIMA QUARTA EDIÇÃO REVISTA E MELHORADA



BRUXELLAS

TYPOGRAPHIA E. GUYOT

rua de Pacheco, 12

FIGURA 41: Capa do Primeiro livro de leitura para uso da infancia brasileira, de Abilio Cesar Borges [1877?]. Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

[destacando-se também pela] introdução à ciência nas lições de coisas e na leitura”. O primeiro livro de Borges [1877?], segundo informação que consta na capa, foi “Adotado por quasi todas as províncias do Imperio para as aulas publicas primarias”.

Vejamos uma outra obra amplamente utilizada na instrução pública gaúcha: a Cartilha nacional, de Hilário Ribeiro. Em um dos livros de registros da Instrução Pública Provincial, consta requerimento do autor, datado de 14 de junho de 1883 (Requerimentos, 1882-1889), submetendo à apreciação da primeira seção do Conselho de Instrução Pública os seus livros de leitura. Diferentemente do que aconteceu com o primeiro livro de Borges, a distribuição dos livros de Ribeiro continuou a ser feita às aulas públicas do Estado na Primeira República, conforme registros do Almojarifado da Instrução Pública, que apresentarei ao final deste capítulo. O parecer de Clemente Pinto, membro da primeira seção do Conselho, esclarece que Hilário Ribeiro solicitava a adoção da Cartilha nacional, a qual tendo sido aprovada, em 1885, seria adotada a partir de 1886. Vejamos palavras textuais do parecer assinado por Adriano Ribeiro, Diretor Geral da Instrução Pública à época (fig. 42).

À primeira secção do Conselho de Instrucção para interpor parecer, comparando com outras do mesmo autor, respectivamente; servindo de relator o Dr. Clemente Pinto. Porto Alegre, 14 de janeiro de 1885.  
De acordo com parecer da 1ª secção e Conselho de Instrucção Publica, em conformidade com a disposição do artigo 4º, § 9º do regulamento vigente, adopto a Cartilha Nacional para substituir o 1º compendio do mesmo autor, do próximo futuro exercício em diante. Quanto ao 2º livro aguardo publicação dos 4º e 5º já anunciados pelo autor para definitivamente resolver sobre o assumpto. Porto Alegre, 18 março 85.  
Adriano Ribeiro.

Gaúcho, Hilário Ribeiro (1847-1886) era reconhecido nacionalmente, desde o período imperial, por sua produção didática. Aluno do próprio pai, tornou-se professor em uma aula pública da Azenha e da Escola Normal de Porto Alegre, responsável pela disciplina de Desenho. Além das atividades de professor e escritor didático, foi poeta,

Jun 14  
1.<sup>o</sup> parecer do Conselho de Instrução Bullier por  
interposto parecer, comparando com os outros de  
outros autores, respectivamente; reunião de redator  
Dr. Alfredo Pinto. Cota de 112 fol. 85.  
— Adriaes Ribeiro.  
8.<sup>o</sup> parecer em - parecer do 1.<sup>o</sup> parecer do  
Conselho de Instrução Bullier, de conformidade  
com a legislação do artigo 4.<sup>o</sup> e 5.<sup>o</sup> do regula-  
mento vigente, a respeito a Cartilha Nacional  
para substituir o 1.<sup>o</sup> compendio de mesmo  
autor, a proavia futura exercicio em diante.  
Quanto ao 2.<sup>o</sup> livro aguarda a publica-  
ção dos 4.<sup>o</sup> e 5.<sup>o</sup> já annunciados pelo autor  
para definitivamente resolver sobre o assunto.  
Cota de 112 fol. 85. Adriaes Ribeiro  
1.<sup>o</sup> parecer do Conselho por interposto parecer,  
reunião de redator Dr. Alfredo Pinto. Cota  
de 112 fol. 85. Adriaes Ribeiro  
aguarda a publicação já annunciada pelo  
autor dos 4.<sup>o</sup> e 5.<sup>o</sup> nos livros do 1.<sup>o</sup> compendio  
para definitivamente resolver sobre o assunto.  
Cota de 112 fol. 85. Adriaes Ribeiro

FIGURA 42: Parecer sobre adoção da Cartilha nacional, de Hilário Ribeiro (1895). Créditos: Arquivo Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (Cota I-030).



FIGURA 43: Capa da Cartilha nacional, de Hilário Ribeiro (s. d). Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

dramaturgo e biógrafo (Martins, 1978). Seus compêndios foram adotados nas escolas públicas do Município da Corte e nas províncias de Minas, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco e outras (Ribeiro, 1887). Continuaram populares na República, sendo bastante usados até a década de 30. Foram premiados em 1883, com o “Diploma de 1ª Classe”, em importante Exposição Pedagógica, que se realizou na capital do país. Mais tarde, em 1887, receberam a mesma premiação na Exposição de Objetos Escolares, sendo finalmente consagrados com “Medalha de Prata”, na Exposição de Paris, em 1889.

Pfromm Netto, Rosamilha e Dib (1974) observam que a série começava com a Cartilha nacional e com o Primeiro livro de leitura (Silabário) e que, no final do século XIX, seus livros disputavam com os do Barão de Macaúbas a preferência dos/as professores/as primários/as. A última edição do silabário é de 1941 (123ª ed.) e da cartilha é de 1943 (236ª ed.), pela Francisco Alves (Villas-Boas, 1974). Em nota introdutória que acompanha a Cartilha nacional, Hilário Ribeiro (s.d.; 1887; 1919) explica que escreveu essa cartilha para substituir esse primeiro livro (silabário) que era, então, bastante adotado.

Para terminar o exame das atas do Conselho de Instrução Pública, apresento mais um autor didático gaúcho que teve suas obras adotadas no Rio Grande do Sul: Samorim Gustavo de Andrade. Professor de português, francês, italiano, matemática e escrituração mercantil, foi também autor de livros didáticos. Escreveu a Cartilha mestra: para aprender-se a ler com rapidez ou primeiro livro de leitura, identificando sua orientação de leitura com o “genuino methodo João de Deus” (Andrade, 1919, capa). Esta obra foi “adoptada não só nas escolas publicas dos Estados do Rio Grande do Sul, Ceará e Rio Grande do Norte, mas também para as escolas regimentaes do exercito” (Andrade, 1919, capa). A Cartilha mestra foi premiada na Exposição Nacional de 1908, no Rio de Janeiro, com Medalha de Prata. Outras publicações de Samorim Gustavo de Andrade para o ensino da leitura e da escrita foram Manuscripto Samorim: leitura e escripta [1917?] e Cartilha Samorim: recreativa e instructiva (1921).

A título de ilustração da relevância da escolha dada à época à publicação de obras didáticas, apresento a seguir uma seqüência de pareceres sobre a Cartilha mestra, apresentados na primeira edição da Cartilha Samorim (Andrade, 1921, p. 2).

Não posso compreender a razão por que mandou o Governo substituir os livros de Hilário Ribeiro pelos do Sr. Samorim. Seria porque ainda é vivo o auctor da Cartilha Mestra? (Extracto de um artigo da talentosa professora D<sup>a</sup> Anna Aurora do Amaral Lisboa, publicado em 1897).

Os livros são maus, não seguem o methodo João de Deus, como pretende o auctor, mas sim um methodo que, segundo uma commissão do Sena tem o grande inconveniente de preparar uma geração de gagos (Dr. Manuel Pacheco Prates, Inspector Geral de Instrucção, 1903).

(...) [comentário sobre o segundo livro de leitura do mesmo autor]

...trabalhos elaborados com methodo e a necessaria competencia (Pareceres dados em 1895 por Duplan, Bieri e Dr. Alfredo Clemente Pinto, lentes da extincta Escola Normal).

Mandei ouvir diversos professores competentes sobre os seus livros, tendo recebido as mais elogiosas referencias, notadamente de Vasco Raymundo da Silva Flores, havendo apenas discrepado o Sr. Langendonck e D.Honorina Hailliot, que entendiam resente-se a Cartilha da falta de alguns diphthongos (Palavras do Dr. Manuel Pacheco Prates, ao auctor, dirigidas em 1897).

A Cartilha Mestra em nada é inferior á Cartilha Maternal de João de Deus, á qual aliás se filia (Ulysses Cabral, Ignácio Montanha e Ivo Affonso Corseuil, 1903).

... Veiu depois João de Deus, o poeta das aldeãs e dos pequeninos. Como os anteriores, o seu trabalho foi apenas pedagogico. A elle se filia o trabalho do Sr. Samorim: é obra de mestre-escola e não de auctor. Eu approvo.(...) [Na seqüência, comentários sobre o segundo livro do autor.] (Hemerito Jose dos Santos, professor do Collegio Militar e da Escola Normal do Rio, 1902).

As Cartilhas e Segundo livro por um professor, acho eu superiores os trabalhos congeneres do professor Samorim (D. Cândida Fortes Brandão, Diretora do Collegio Elementar de Cachoeira, 1918).

# CARTILHA MESTRA ✓

PARA APRENDER-SE A LER COM RAPIDEZ

OU

## PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA

(GENUINO METHODO JOAO DE DEUS)

POR

SAMORIM GUSTAVO DE ANDRADE ✓

Adoptada não só para as escolas publicas dos Estados do Rio Grande do Sul, Ceará e Rio Grande do Norte, mas tambem para as escolas regimentaes do exercito.

13ª EDIÇÃO CUIDADOSAMENTE REVISADA

PORTO ALEGRE

1919

Ficam reservados todos os direitos de propriedade.

372.4

1930  
45

FIGURA 44: Capa da décima terceira edição da *Cartilha mestra*, de Samorim Gustavo de Andrade (1919). Créditos: Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Esse conjunto de sete pareceres, colhidos entre 1897 e 1918, envolvendo 13 personagens da Instrução Pública, não só gaúcha, mas de outros Estados, incluindo parecer de Hemerito dos Santos, professor de gramática do Estado do Rio de Janeiro, nos mostra que as cartilhas de Samorim eram comparadas à Cartilha nacional e ao Primeiro livro (Silabário) de Hilário e à Cartilha por um professor [cartilha de autor anônimo, nomeada também de Cartilha primária]. Cabe ressaltar, ainda, que essas cartilhas – Nacional, Mestra, Cartilha [primária<sup>85</sup>] por um professor -, além de serem comparadas entre si, também o eram em relação à orientação oficial de ensino de leitura do governo gaúcho à época, e que correspondia ao método João de Deus. Isto é: elas eram comparadas, em última instância, à Cartilha maternal, do poeta luso.

Vejamos, então, como o Conselho de Instrução Pública procedeu em relação ao pedido de Samorim de adoção da Cartilha mestra. Na sessão de 13 de julho de 1895 foram postos em discussão os pareceres do Conselho referentes ao requerimento de Samorim Gustavo de Andrade, o qual solicitava ao Conselho o exame desse primeiro livro e de um segundo livro de leitura.

Postos em discussão os pareceres da 1ª secção sobre o requerimento em que Samorim Gustavo de Andrade offerece á consideração do Governo a cartilha em arte de leitura assim como seu 2º livro de leitura, offerecendo gratuitamente dez mil exemplares de cada um para as aulas publicas, desde que sejam julgados no caso de serem adoptados cedendo-lhe o mesmo Governo mil exemplares de cada obra para serem ensinados aos outros Estados, e correndo todas as despesas de impressão por conta dos cofres públicos, pediu a palavra o Sr. Laurent e declarou que não se conformava com o parecer e apenas declarava que as obras sob o ponto de vista da marcha seguida pelo author era trabalho feito com methodo. O Sr. Duplan, relator da secção, declarou que os livros achavam-se em manuscripto e que, por isso, mais não podia dizer sobre elles, quando é certo que o Conselho sempre tem sustentado que, para adopção de livros, são fatores indispensáveis: o preço, a qualidade do papel, o tamanho do typo, qualidade de impressão e encadernação, etc; isto a primeira secção sempre tem salientado quando se trata de obras não impressas (Atas, 1895, p. 193- 193’).

---

<sup>85</sup> Essas denominações serão discutidas de forma esmiuçada, logo em seguida, neste capítulo, e no seguinte (capítulo 5).

Embora o Conselho de Instrução Pública aceitasse receber livros manuscritos para análise e pudesse se manifestar favoravelmente a eles, aprovando-os, mantinha a determinação de que, para os mesmos serem adotados, deveriam ser apresentados impressos, já que também aspectos da impressão e diagramação eram levados em conta. A adoção da Cartilha mestra exemplifica essa situação. Um ano depois (Atas, 1896, p. 195') de sua aprovação, o Inspetor Geral apresenta a Cartilha mestra impressa, consultando sobre a possibilidade de sua adoção e recebendo, então, resposta afirmativa do Conselho.

#### **4.1.2 Com a palavra o Conselho Escolar**

O Decreto nº 89, de 2 de fevereiro de 1897, que reorganizou a instrução primária do Estado do Rio Grande do Sul nos moldes republicanos, instituiu como atribuições do Conselho Escolar:

- I Discutir e propor as reformas e melhoramentos do ensino, bem como a adoção do material escolar;
  - II Aprovar livros e qualquer trabalho concernente ao ensino primário;
  - III Propor ao Presidente do Estado, por intermédio do inspetor geral, a concessão de prêmios aos auctores de obras de grande merito para o ensino primario, que se publicarem depois d'este regulamento;
- (...) (Decreto nº 89, art. 28).

Estas atribuições permitem constatar o quanto o Conselho Escolar deveria se envolver com a aprovação e adoção de livros didáticos, estimulando, inclusive, a sua produção, através de premiação a autores/as que se destacassem através de suas obras. As prescrições legais não se atinham somente às atribuições desse Conselho e aos/as

autores/as de livros; os/as docentes também eram instruídos/as quanto ao uso de livros escolares e ao controle de sua distribuição entre os/as alunos/as. Assim, esse decreto regulamentava que os/as docentes deveriam: “(...) 4º leccionar pelos livros e compendios legalmente adoptados; (...) 9º escripturar em livro competente o material de ensino que distribuir aos alumnos pobres, excepto papel, penna e tinta; (...)” (Decreto nº 89, art. 67).

Esse órgão destacou-se pelas discussões da unidade de método e doutrina, associadas à organização de uma biblioteca escolar *formada de poucos e bons livros*, [privilegiando a] *escolha de livros de um mesmo autor* (Atas, 1897, p. 1-1’). Para os membros desse Conselho, tal unidade corria o risco de não ser mantida se os/as professores/as tivessem a possibilidade de escolher livros de autores diferentes. Destaco três obras examinadas pelo Conselho Escolar para análise nesta seção: o *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho, o *Novo methodo phonetico para aprender a ler e escrever em dez lições a língua portugueza*, de Gherardo Lubisco e a *Cartilha primária [ou Primeiro livro de leitura por um professor]*, de autor anônimo.

Novos requerimentos solicitando a aprovação de livros foram apresentados no ano de 1897, como os relativos aos *1º livro de leitura, 2º, 3º, 4º e 5º, por Felisberto de Carvalho*. O primeiro livro dessa coleção não foi aprovado por divergir do método adotado oficialmente no nosso Estado. A seguinte emenda foi aprovada, “prejudicando em parte o parecer”, segundo consta em ata, conforme sugestão de um dos membros do Conselho:

‘Proponho que sejam approvados para entrar na bibliotheca escolar do Estado os 2º, 3º, 4º e 5º livros da collecção Felisberto de Carvalho, e mais: que se declare na acta ter o Conselho deixado de approvar o 1º livro não por não conhecer o merecimento do methodo adoptado pelo seu autor, mas por que elle diverge do que esta legalmente autorizado e seguido no Estado’ (Atas, 1897, p.13’).

Popular como os livros de Hilário e Abílio à época, esse Primeiro livro de leitura, de Felisberto de Carvalho, também teve diversas edições (fig. 45). Sem entrar nas

PRIMEIRO LIVRO

DE

# LEITURA

por

FELISBERTO DE CARVALHO

36ª Edição



LIVRARIA CLASSICA DE FRANCISCO ALVES & C<sup>ia</sup>  
RIO DE JANEIRO — 134, rua do Ouvidor, 134

RUA DA BAHIA  
MINAS

RUA DE S. BENTO, 45  
SÃO PAULO

1907

FIGURA 45: Capa da trigésima sexta edição do Primeiro livro de leitura, de Felisberto de Carvalho (1907). Créditos: Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

minúcias do método de leitura que o orienta, mas com o fim de esclarecer a que divergências pode estar se referindo o Conselho Escolar para não adotar essa obra, observo que, embora o autor critique a soletração e se mostre a favor de métodos que privilegiem a “emissão de sons”, não teria seguido a mesma estrutura de apresentação das letras proposta pelo método João de Deus. Exemplificando: já na primeira lição, ao invés de apresentar todas as vogais e suas combinações, como propõe Deus (1876), Carvalho (1907) inicia com a apresentação da vogal a associada à consoante p e levará seis lições para apresentar as demais vogais combinadas com a mesma consoante. Até a sexta lição, seguindo o método do autor luso, já teriam sido apresentadas as vogais e as consoantes “certas” v, f, j, t e d. Cabe destacar, entretanto, que frases já estariam sendo apresentadas nessas primeiras seis lições do Primeiro livro, de Felisberto de Carvalho, enquanto na Cartilha maternal, de João de Deus (1876), só apareceriam palavras. Outra observação importante é que o Primeiro livro apresentaria a letra manuscrita e a cursiva de forma simultânea, assim como as minúsculas e maiúsculas, enquanto a Cartilha maternal não apresentaria outra letra que não fosse a de imprensa minúscula até a última lição em todas as suas edições<sup>86</sup>. Todas as lições do livro de Felisberto são ilustradas, pois o autor tinha por fim: “facilitar-lhe [ao aluno/a] de certa maneira a leitura, pelo exame prévio do desenho que precede cada lição”<sup>87</sup> (Carvalho, 1907, p. 7).

A decisão do Conselho Escolar gaúcho de não aprovar obras que não respeitassem as determinações legais quanto ao método de ensino ilustrava a dificuldade que os/as autores/as didáticos/as encontrariam para adequar o método de leitura usado em suas obras ao adotado oficialmente no Estado. Assim, por vinte e três sessões, desde a última sessão de 1897 até a última de 1900 (Atas, 1897-1900, p. 14’ - p. 29’), ou seja, por praticamente três anos, somente foram apresentados requerimentos pedindo a adoção de outros livros didáticos, e não cartilhas ou primeiros livros.

---

<sup>86</sup> Devo observar, entretanto, que as edições “gaúchas” da *Cartilha maternal*, contrariando a cartilha original, apresentam a letra de imprensa e a manuscrita. No capítulo 5 serão discutidas essas diferenças na apresentação das edições portuguesa e gaúcha da *Cartilha maternal* e que dizem respeito, de uma parte, ao método de ensino da escrita e, de outra parte, ao seu ensino simultâneo ao da leitura.

<sup>87</sup> A cartilha de João de Deus passará a apresentar ilustrações no seu interior somente nas edições mais recentes. Ao que parece, João de Deus se oporia ao uso do desenho como auxiliar da leitura, próprio do método legográfico, que orientava o ensino simultâneo da leitura e da escrita, que criticava, como veremos no capítulo 5.

Talvez por certa sensibilidade a esse problema, associada a outra preocupação, qual seja a do preço dos livros adotados, uma nova posição pode ser observada nas discussões do Conselho Escolar: ampliar a produção de obras e o círculo de autores/as, para facilitar o ingresso, nesse circuito, de outros/as autores/as e editores/as. Isso diminuiria os custos do governo com a compra e fornecimento de livros, como podemos constatar no registro da argumentação do Inspetor Geral, quando sugeria aos demais membros do Conselho, na antepenúltima sessão de 1900,

(...) aprovar alguns livros, que julgassem bons, similares dos actualmente adoptados, de modo que a administração ficasse apta para, adoptando-os, poder opôr-se ao espirito ganancioso de certos autores ou editores dos actualmente adoptados, os quaes, de anno para anno augmentam os preços de seus livros, acoroados pela falta de concorrência. Outrosim aconselhou diversas medidas a tomar-se no sentido de fazer-se, no proximo exercicio a maior economia possível. O conselho manifestou-se favoravel as medidas acima indicadas, lembrando também, desde logo, outras que lhe parecem salutaes (Atas, 1900, p. 28).

Nesse mesmo ano (1901), Samorim submeteria ao Conselho as inovações feitas em seus livros de leitura, sendo os mesmos aprovados “pelos melhoramentos” (Atas, 1901, p. 30<sup>o</sup>). Outro autor, o professor Gherardo Lubisco (fig. 46), apresentaria um novo método “para ensinar a ler em poucas lições” (Atas, 1901, p. 30<sup>o</sup>). Transcrevo a seguir o parecer dado pelo Conselho, retirado da própria obra, já editada (Barbosa, Silva e Terra apud Lubisco, 1902, p. 3):

Parecer do Conselho Escolar de Porto Alegre, sobre o Novo Methodo Phonetico, theorico-pratico do professor Gherardo Lubisco, para aprender a ler e escrever em dez lições a língua portugueza.

D’esta obra não foram apresentados ao Conselho Escolar exemplares em numero sufficiente para que todos os seus membros tomassem della conhecimento com a precisa antecedencia. Entretanto, a commissão abaixo firmada apreciou devidamente o trabalho do professor Gherardo Lubisco, reconhecendo a par de merecimento revelador de um espirito adiantado e culto, o seu esforço louvavel em facilitar e diffundir a instrucção popular primaria. O methodo do professor Lubisco é phonético, approximado ao de João de Deus, que adoptamos: está exposto de modo claro e preciso, acompanhado de quadros muraes tão

úteis, tão rocommendados [sic] e de excellentes resultados nos primeiros tempos de aprendizagem escolar. Sua adopção, pensa a commissão, é, portanto, cabal e perfeitamente indicada nos lugares onde tão profícuo systema não está ainda introduzido, e, além disso, póde servir aos estabelecimentos de instrucção primaria com utilidade incontestavel.

Para o uso, porém nas aulas publicas do Estado, é elle desnecessário, e por isso, a commissão não propõe a sua approvação, tanto mais quanto a citada obra não está ainda impressa e não podemos, em conseqüência tomar a responsabilidade de uma medida que viria innovar no que, ha muito, ficou officialmente estabelecido. Porto Alegre, 28 de dezembro de 1901. Arthur Toscano Barbosa./ Victor Silva. /Serafim Terra.

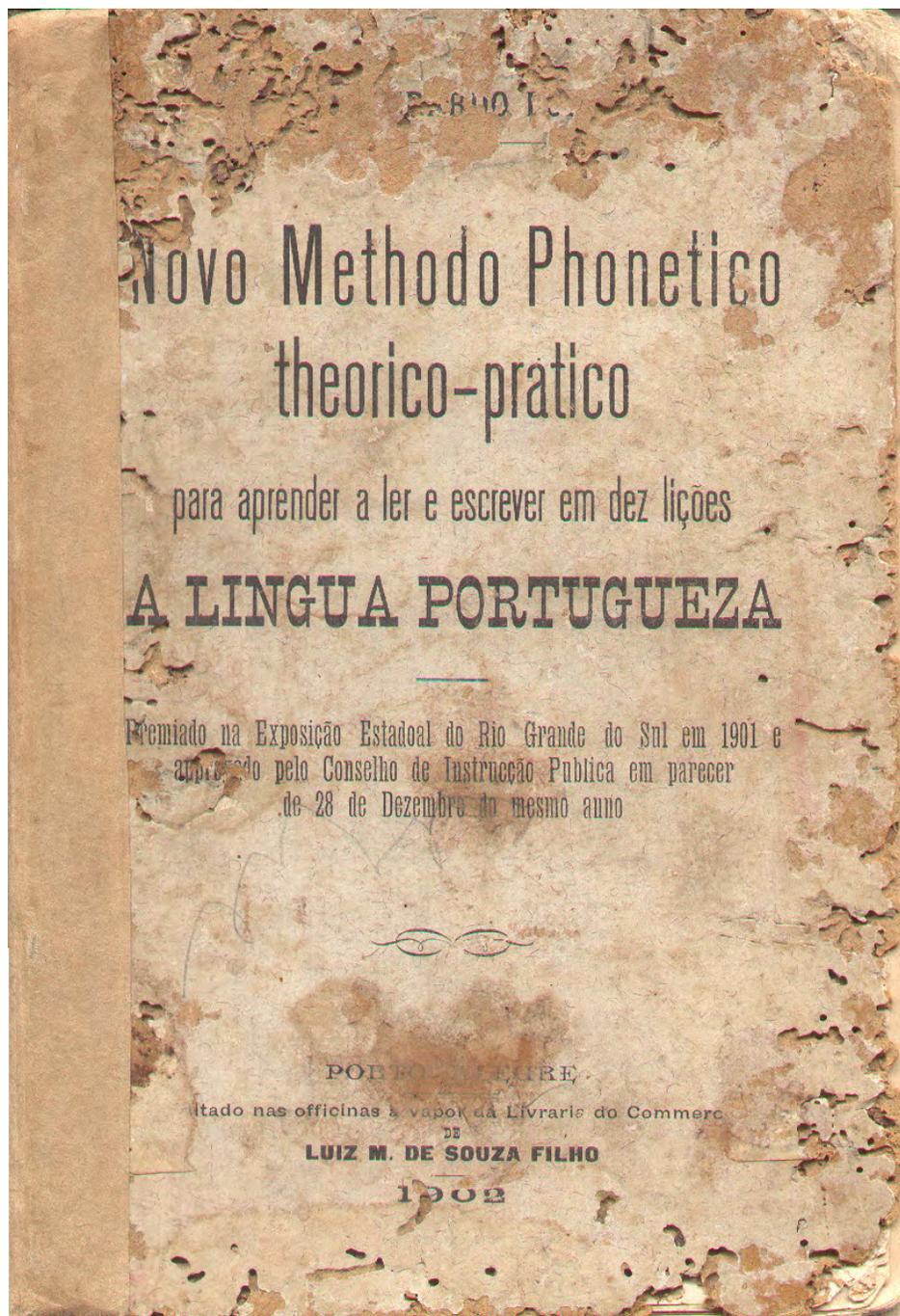


FIGURA 46: Capa do Novo methodo phonetico theorico-pratico para aprender a ler e escrever em dez lições a lingua portugueza, de Gherado Lubisco (1902). Créditos: Museu da Cartilha/Instituto de Educação Flores da Cunha, Porto Alegre.

No mesmo ano em que essa obra fora apresentada ao Conselho Escolar para exame, participou da Exposição Estadual do Rio Grande do Sul, sendo premiada. Como o trabalho didático de Lubisco fora apresentado manuscrito, foi submetido novamente a exame, devidamente impresso, no ano seguinte, recebendo aprovação (Atas, 1902, p. 42).

Outros livros foram apresentados para exame pelo Conselho Escolar, nesse mesmo ano, como os “Livros de leitura – 1º e 2º - por um professor, que se achavam adotados provisoriamente” (Atas, 1902, p. 36). Tal adoção ocorreu a partir de autorização concedida no ano anterior (1901) pelo Conselho ao Inspetor Geral, de que o mesmo adotasse quaisquer livros para o ano de 1902, a título de experiência, apresentando-os posteriormente ao Conselho para que recebessem parecer. Vejamos fragmento do texto da ata que registra essa discussão (Atas, 1901, p. 34).

O Sr. Inspector Escolar declarou que, tendo o Conselho em sua ultima reunião, concedido-lhe autorização para titulo de esperiencia, distribuir pelas escolas, adoptando provisoriamente, quaesquer livros de leitura (1º e 2º) que mais se aproximassem do Methodo João de Deus, não havia se utilizado d’essa autorização: não só por que não appareceram ditos livros: porem que si o conselho assim o entendesse, poderia ratificar á autorização a respeito. O Sr. Brandão Junior, tomando a palavra propoz que não só se ratificasse aquela autorização, quanto aos mencionados livros como quaesquer outros que o Sr. Inspector Geral julgar de conveniência para o ensino, apresentando-os depois ao Conselho para sobre elles elaborar parecer. Foi approvada esta proposta por todos os Srs. Presentes.

Vejamos, agora, os pareceres dados pelo Conselho a essas duas obras de autor anônimo adotadas provisoriamente como Cartilha primária e 2º livro em continuação da mesma por um professor. Em outro fragmento do registro de ata, que permite observar o uso das duas denominações para a mesma obra, encontramos:

Posto em discussão o parecer sobre os livros Cartilha primária e 2º livro em continuação da mesma, por um professor. Tomou a palavra o Sr. João Maia e, achando aceitável a cartilha, apontou diversos erros do 2º livro, mostrando não poder ser o mesmo aprovado. Tomando a palavra o Sr. Toscano apresentou o seguinte substitutivo: ‘A comissão teve a seu cargo o estudo dos 1º e 2º livros de leitura por um professor, depois da discussão do parecer por ella elaborado e das ponderações feitas pelo Sr. Dr. Inspector Geral, a respeito, propõe como substitutivo ás conclusões do mesmo: 1º - Que seja aprovado o primeiro livro. 2º - Que o segundo livro, tal como se acha, não pode ser aprovado’ (grifos meus) (Atas, 1902, p. 40’).

Não tive acesso a nenhum exemplar que tivesse a denominação Primeiro livro por um professor ou Cartilha primária, mas pude examinar dois exemplares da Cartilha maternal, edição gaúcha, e mais dois outros segundos livros<sup>88</sup> que me permitem lançar algumas hipóteses sobre a autoria dessas obras e, especialmente, sobre a possível “similaridade” do método apresentado nelas por seu autor ao método oficial. Devo ponderar também que o que me leva a levantar essas hipóteses é a sua adoção provisória, proveniente de decisão do Inspetor Geral, que teria por critério de adoção (como já vimos antes), a similaridade de tais obras ao método João de Deus (Atas, 1900, p. 28). No verso da folha de rosto do exemplar examinado desse segundo livro<sup>89</sup>, o autor anônimo faz referência à sua autoria em outra obra, que denomina Cartilha maternal pelo methodo João de Deus ([Gomes?], s. d., p. 2)<sup>90</sup>:

---

<sup>88</sup> Um dos livros que examinei traz como título na capa *Segundo livro de leitura pelo methodo João de Deus por um professor*, o que nos indicaria que esse livro poderia ser o mesmo *Segundo livro por um professor* adotado provisoriamente, incluindo o acréscimo, no título do livro examinado, de *pelo methodo João de Deus*. Na folha de rosto, o título dessa obra examinada sofre um novo acréscimo, se transformando em *Segundo livro de leitura em continuação da cartilha maternal/ pelo methodo João de Deus/ por um professor*. Questiono-me, então, se o *Segundo livro por um professor* (de que não obtive nenhum exemplar para examinar), seria o mesmo *Segundo livro de leitura /em continuação da cartilha maternal pelo methodo João de Deus/ por um professor* (que examinei)? Julgo que sim. (Marco com barras os acréscimos no título do exemplar examinado.)

<sup>89</sup> A edição desse *Segundo livro de leitura* em continuação a *Cartilha maternal* pelo methodo João de Deus é da Selbach, editora gaúcha, fundada em 1888 por João Mayer Jr. (Dietrich, 1979, p. 49-50), que se dedicou à publicação de livros didáticos, tendo sido responsável por todas as publicações no Rio Grande do Sul da *Cartilha maternal* que examinei. O livro é em capa dura e o exemplar examinado corresponde a 20ª edição. Na contracapa recomenda como primeiros livros da lista a *Cartilha maternal* e o *Segundo livro* desse autor anônimo.

<sup>90</sup> Se permanecem as interrogações quanto a se o Primeiro livro por um professor (ou Cartilha primária) seria a mesma obra que Cartilha maternal pelo methodo João de Deus por um professor, por não ter tido em mãos as duas obras – ou a mesma obra com as duas denominações – para examiná-las, o mesmo não ocorre em relação ao Segundo livro de leitura por um professor ou, pelo menos, em relação ao Segundo livro de leitura /em continuação da cartilha maternal/ pelo methodo João de Deus/ por um professor. Tive a oportunidade de examinar esse mesmo livro, em sua 39ª edição, com a apresentação de seu autor na folha de rosto, o não mais anônimo José Carlos Ferreira Gomes, ou seja, o autor da Cartilha maternal por

Aos meus Collegas  
Tendo escripto a ‘Cartilha Maternal’ pelo Methodo ‘João de Deus’,  
pareceu-me necessário este pequeno segundo livro, em qual se  
observasse ainda uma parte daquele methodo e facilitasse a passagem  
da formação de syllabas e das palavras, para uma leitura fácil<sup>91</sup>.  
O Auctor (grifo meu).

Merece atenção nesse momento, frente à “possível” constatação da existência de contrafações da Cartilha maternal, de João de Deus, a questão dos direitos autorais (figs. 47-58). Desde 1827 existia no Brasil lei imperial defendendo os direitos autorais e instituindo o “privilégio exclusivo da obra” por dez anos para quem produzisse compêndios das matérias a serem ensinadas nas Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda (A luta, 2001). Em 1830, o Código Criminal estabelecia sanções penais para infratores de contrafação, que correspondia “a reprodução não autorizada de obra intelectual” (A luta, 2001, p.1).

Em 1891, com a Constituição republicana, a matéria foi contemplada e aprimorada e, em 1916, o Direito de Autor saiu do campo teórico-jurídico para ingressar na esfera prática, com a criação das associações arrecadadoras (A luta, 2001). Com o Código Civil de 1916, se estendeu o prazo para a duração dos direitos autorais, fixado em sessenta anos após a morte do/a autor/a, desde que em consonância com a legislação do país onde a obra tivesse sido editada pela primeira vez (Torresini, 1999, p.48).

---

um professor. Mais: na 96ª edição da Cartilha maternal ou arte da leitura, reconhecidamente de autoria de João de Deus, o nome do José Carlos Ferreira Gomes aparece também na folha de rosto, sem a preposição “por” e logo abaixo da determinação legal “Adotada nas escolas publicas do Estado do Rio Grande do Sul” (Gomes, s.d.) .

<sup>91</sup>Cabem aqui alguns esclarecimentos: (1) o nome de Gomes não aparece na capa de nenhum desses dois exemplares em que seu nome passa a aparecer na folha de rosto; (2) esses exemplares devem ter sido editados na década de trinta ou posteriormente, pois já seguem a ortografia nacional, decorrente da lei nº 292, de 23 de fevereiro de 1938, resultante, por sua vez, do acordo da Academia Brasileira de Letras com a Academia de Ciência, de 1931 de Lisboa; (3) Gomes faleceu entre 1902 e 1903 e, portanto, pode não ter tomado conhecimento da adoção de suas obras, sejam elas Cartilha primária, Primeiro livro ou Cartilha maternal por um professor, até porque a Cartilha primária ou Primeiro livro por um professor foi adotada “provisoriamente”, pela primeira vez, em 1902; (4) resta confirmar, ainda, se a Cartilha primária ou Primeiro livro por um professor seriam a Cartilha maternal por um professor ou, ainda, a Cartilha maternal desse mesmo autor, publicada pela Selbach, como a 96ª edição, que pude examinar.

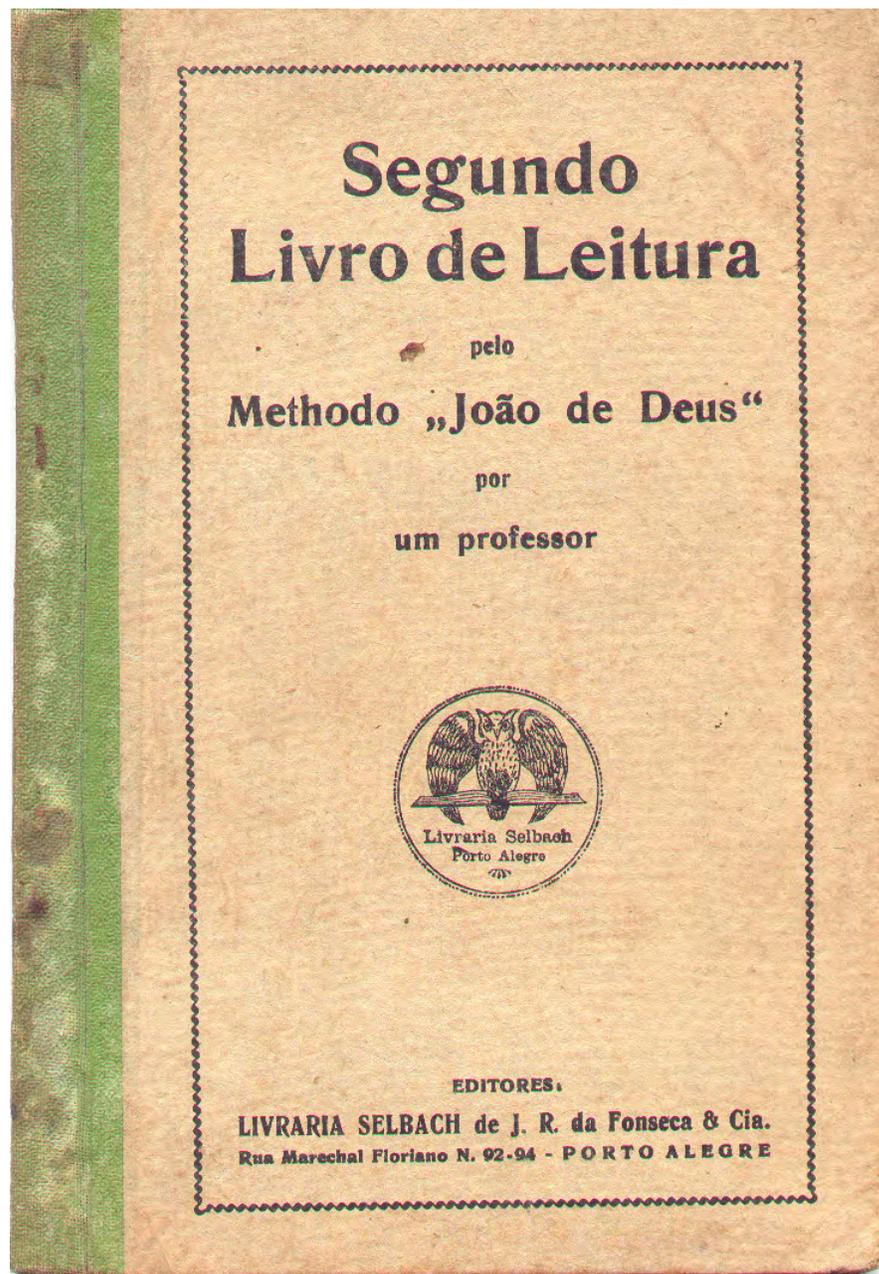


FIGURA 47: Capa da vigésima edição do Segundo livro de leitura em continuação da Cartilha maternal pelo methodo ‘João de Deus’ por um professor [Gomes?, s. d.]. Créditos: Projeto “Memória da Cartilha”/ Biblioteca Setorial da FAGED/UFRGS, Porto Alegre.

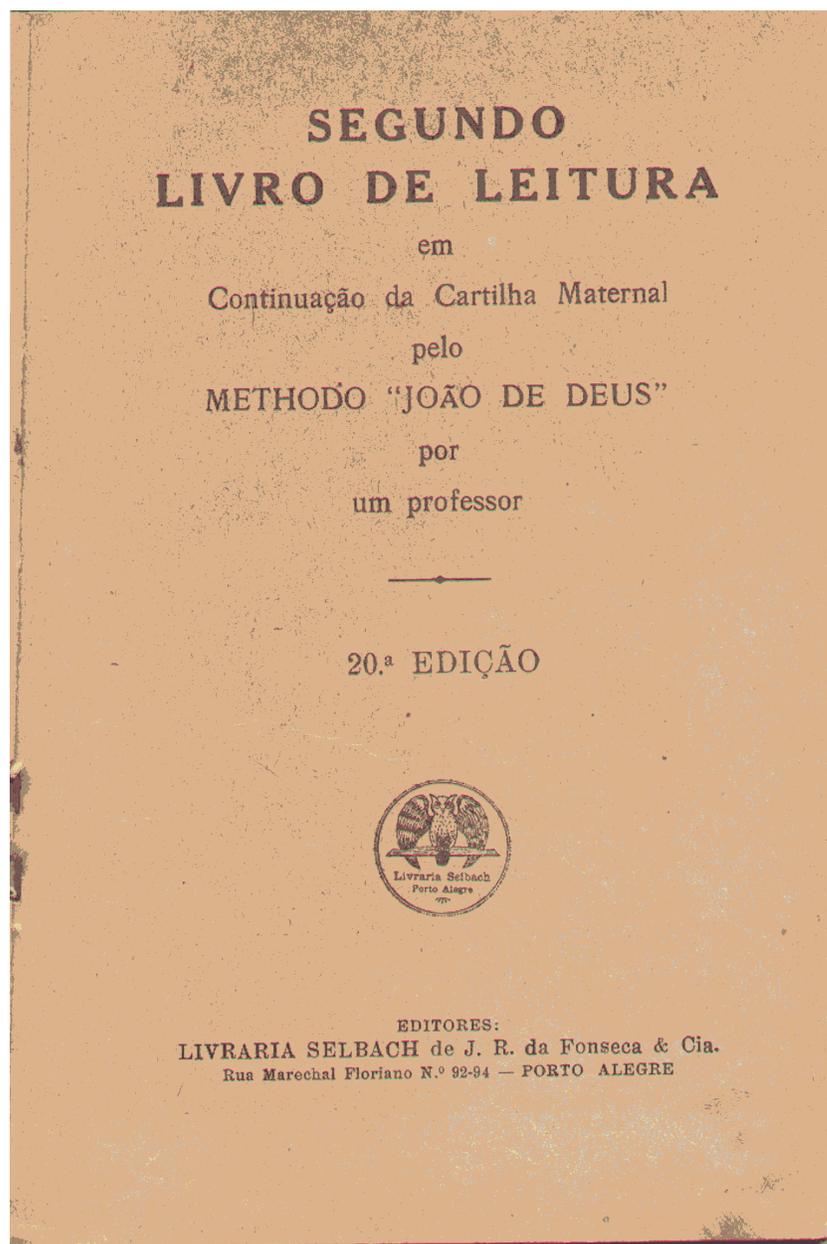


FIGURA 48: Folha de rosto da vigésima edição do Segundo livro de leitura em continuação da Cartilha maternal pelo methodo 'João de Deus' por um professor [Gomes?, s. d.].

*Aos meus Collegas*

Tendo escripto a "Cartilha Maternal" pelo Methodo "João de Deus", pareceu-me necessario este pequeno segundo livro, em o qual se observasse ainda uma parte daquelle methodo e facilitasse a passagem da formação das syllabas e das palavras, para uma leitura facil.

*O Auctor.*

FIGURA 49: Nota do autor do Segundo livro de leitura em continuação da Cartilha maternal pelo methodo 'João de Deus' por um professor [Gomes?, s. d.].

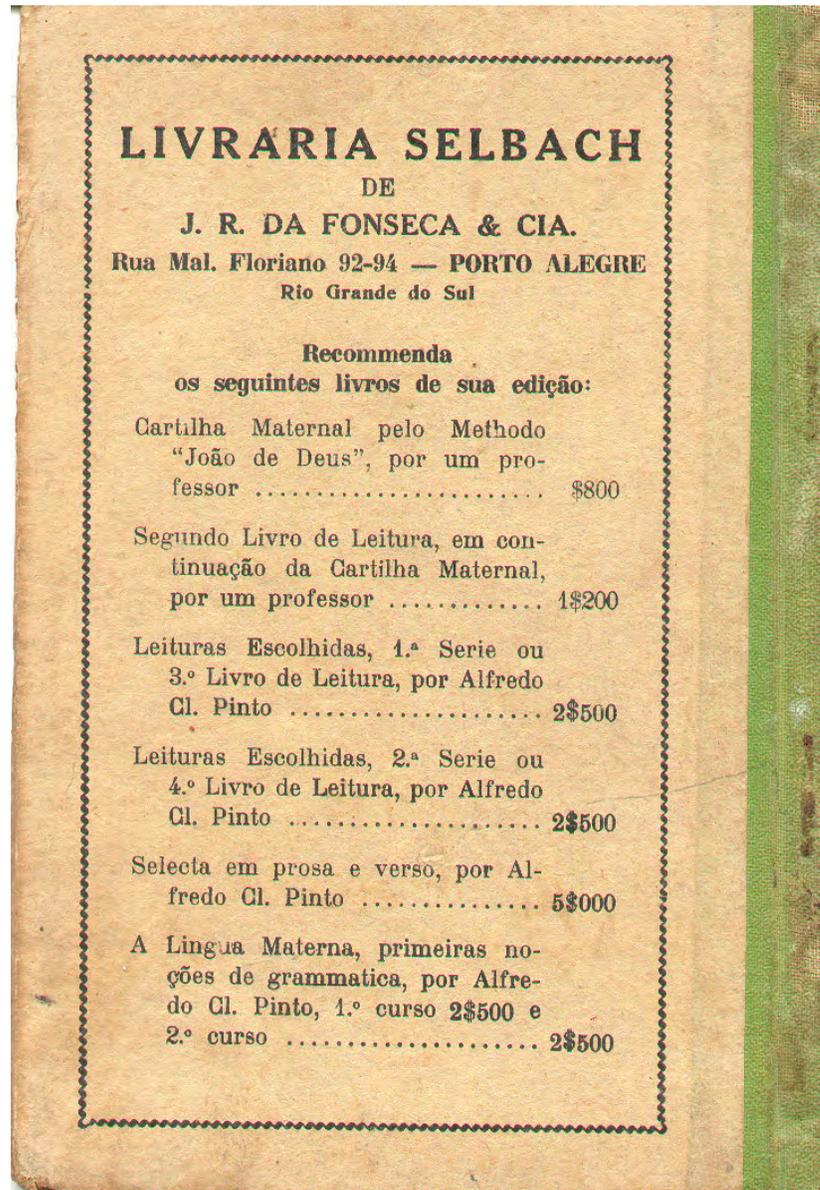


FIGURA 50: Contracapa da vigésima edição do Segundo livro de leitura em continuação da Cartilha maternal pelo methodo 'João de Deus' por um professor [Gomes?, s. d.].



FIGURA 51: Capa da trigésima nona edição do Segundo livro de leitura em continuação da 'Cartilha maternal' pelo methodo 'João de Deus', de José Carlos Ferreira Gomes (s. d.). Créditos: Projeto "Memória da Cartilha"/ Biblioteca Setorial da FAGED/UFRGS, Porto Alegre.

# Segundo Livro de Leitura

em  
Continuação da "CARTILHA MATERNAL"  
pelo  
MÉTODO "JOÃO DE DEUS"

por  
JOSÉ CARLOS FERREIRA GOMES

39.<sup>a</sup> Edição

(Ortografia Nacional)



Edição da LIVRARIA SELBACH de Selbach & Cia.  
Rua Marechal Floriano n.º 10 — PORTO ALEGRE  
Oficinas Gráficas — Rua Dr. Timóteo n.º 416

FIGURA 52: Folha de rosto da trigésima nona edição do Segundo livro de leitura em continuação da 'Cartilha maternal' pelo methodo 'João de Deus', de José Carlos Ferreira Gomes (s. d.).

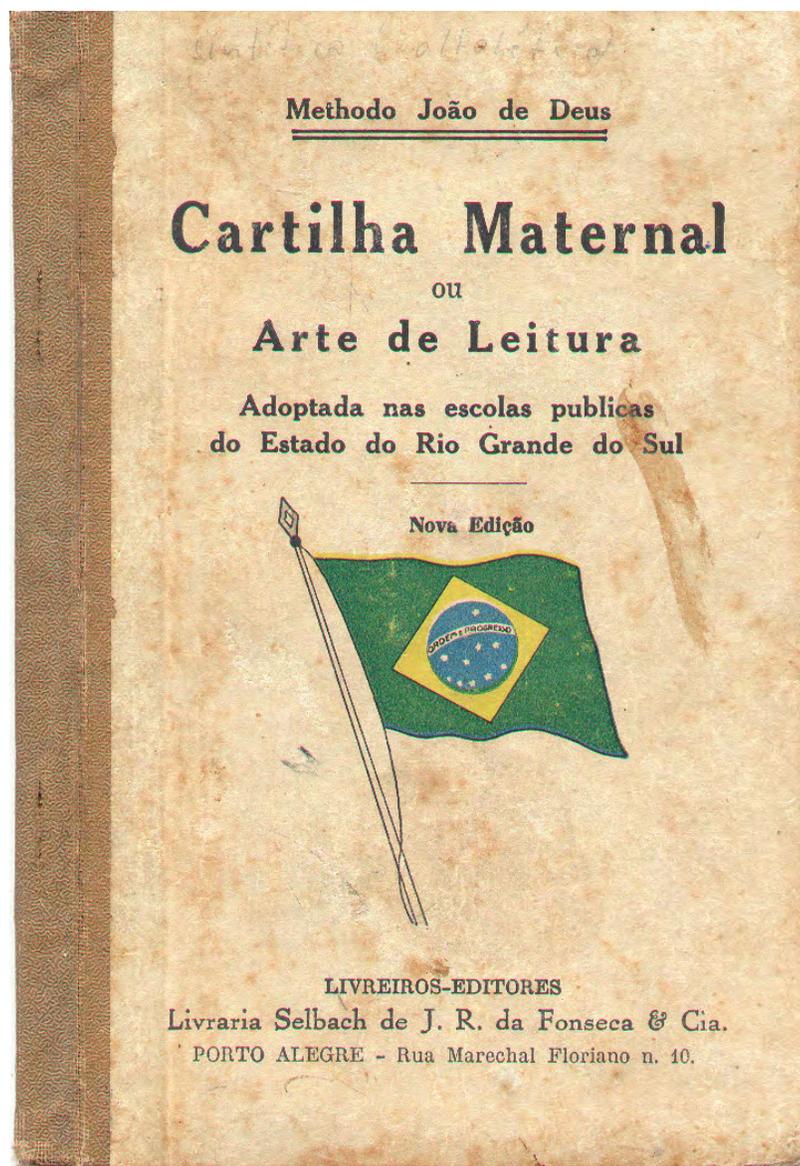


FIGURA 53: Capa da nova edição d Cartilha maternal ou arte da leitura: methodo João de Deus ([Gomes?], s. d.). Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

Methodo João de Deus

# Cartilha Maternal

ou

## Arte de Leitura

Adoptada nas escolas publicas  
do Estado do Rio Grande do Sul

Nova Edição



LIVREIROS-EDITORES

Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia.

PORTO ALEGRE - Rua Marechal Floriano n. 10

FIGURA 54: Folha de rosto da nova edição da Cartilha maternal ou arte da leitura: methodo João de Deus ([Gomes?], s. d.).



FIGURA 55: Capa da nonagésima sexta edição da Cartilha maternal ou arte da leitura: método João de Deus, de José Carlos Ferreira Gomes (s. d.). Créditos: Projeto “Memória da Cartilha”/ Biblioteca Setorial da FAGED/UFRGS, Porto Alegre.

Método João de Deus

# Cartilha Maternal

ou

## Arte de Leitura

Adotada nas escolas públicas  
do Estado do Rio Grande do Sul

JOSÉ CARLOS FERREIRA GOMES

96.<sup>a</sup> Edição

Ortografia Nacional



Edição da LIVRARIA SELBACH de Selbach & Cia.  
Rua Marechal Floriano n.º 10 — P Ó R T O A L E G R E  
Officinas Gráficas à Rua Dr. Timóteo n.º 416

FIGURA 56: Folha de rosto da nonagésima sexta edição da Cartilha maternal ou arte da leitura: método João de Deus, de José Carlos Ferreira Gomes (s. d.).

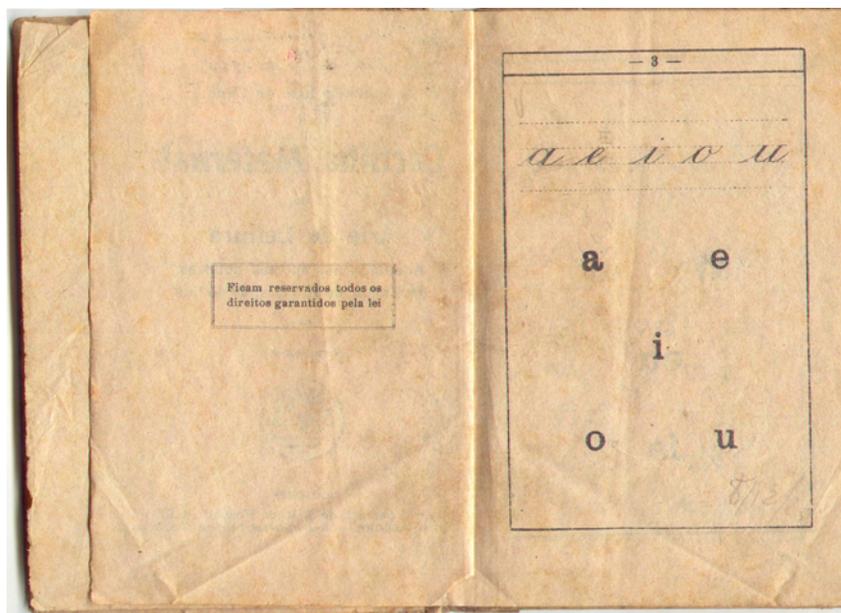


FIGURA 57: Verso da folha de rosto e início da primeira lição da *Cartilha maternal* ou arte da leitura: methodo João de Deus ([Gomes?], s. d.).

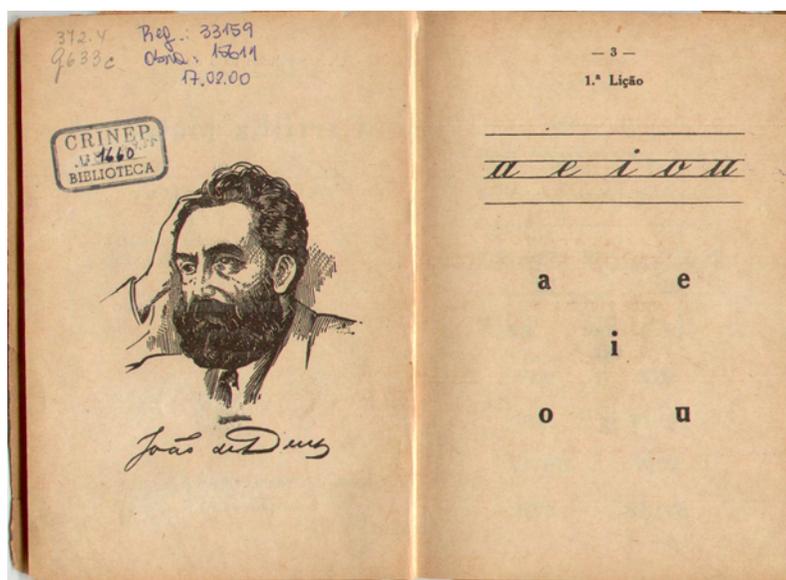


FIGURA 58: Verso da folha de rosto e início primeira lição da *Cartilha maternal* ou arte da leitura: método João de Deus, de José Carlos Ferreira Gomes (s. d.).

Hallewell (1985), ao discutir a pirataria dos direitos autorais, observa que não existiria proteção internacional dos direitos autorais no Brasil até 1912, sublinhando que essa situação tinha sido de fundamental importância para a sobrevivência das editoras nacionais. O autor observa também que o artigo 261 do Código Criminal de 1830, já citado, que rezava que seria crime ‘imprimir, gravar, litographar ou introduzir quaesquer escriptos ou estampas que tivessem sido feitos, compostos ou traduzidos por cidadãos brasileiros enquanto estes viverem e dez annos depois de sua morte se deixarem herdeiros’ (ibid., p. 171), parece ter permanecido letra morta. Ele (op. cit.) informa, ainda, que nem a constituição de 1891 ou a lei nº 946, de 1º de agosto de 1898 indicariam a participação do Brasil em um acordo internacional sobre os direitos autorais, garantindo apenas proteção a obras de cidadãos brasileiros e estrangeiros residentes no país.

Segundo Hallewell (op. cit.), a execução da lei de direitos autorais se tornará quase uma opção dos Estados com o advento da República, o que permitiu que algumas editoras fizessem da publicação ilegal sua principal atividade. Para esse autor, em nenhum outro Estado isso ficou mais evidente do que no Rio Grande do Sul. Ele identifica que as obras de autores portugueses eram particularmente atraentes para reprodução indevida, pois, assim, se evitavam os custos de uma tradução. Borba de Moraes (apud Hallewell op. cit., p. 311) creditou ao primeiro governo republicano gaúcho o desrespeito dos direitos autorais: “No Brasil, em fins do século XIX e princípios deste os editores rio-grandenses, protegidos por uma constituição positivista, imprimiam toda sorte de livros sem autorização dos editores legítimos e sem pagar direitos autorais”.

O próprio Hallewell pontua que firma alguma é mencionada, embora ele próprio indique como principal culpada a editora gaúcha mais importante dessa época, que seria a livraria Americana. Quanto a Livraria Selbach<sup>92</sup>, de J. R. da Fonseca & Cia., que

---

<sup>92</sup> Tive acesso a duas datas de fundação da Selbach: em 1888 como casa editora, por João Mayer Jr. (Dietrich, 1979, p. 49) ou em 1908 (Torresini, 1999, p. 48). Começou como livraria, se desdobrando, posteriormente, em editora e livraria e a segunda data talvez corresponda a essa mudança. Como se dedicou à edição de livros didáticos, pode ter sido a única a publicar a *Cartilha maternal* no nosso Estado.

editou e distribuiu a *Cartilha maternal* às aulas públicas na Primeira República, não há nenhuma menção no estudo de Hallewell (op. cit.) sobre possíveis publicações irregulares de obras estrangeiras.

Não podemos desconsiderar, ao fazer essas ponderações sobre “possíveis” “contrafações” da *Cartilha maternal*, publicadas pela Editora e Livraria Selbach, que estas teriam sido editadas com anuência do governo, que autorizava a adoção de cada obra após sua publicação e exame pelos órgãos competentes. O Decreto nº 239, de 5 de junho de 1899, ao aprovar um novo programa de ensino para o nosso Estado e instituir como método de ensino de leitura oficial o método João de Deus, de autoria de João de Deus influiu, também nesse processo de “edição gaúcha” da *Cartilha maternal*, já que essa havia se tornado referência para a produção, exame e adoção de “novas” cartilhas na Instrução Pública gaúcha. As dificuldades de importação da *Cartilha maternal*<sup>93</sup> mostram que qualquer “possível” desrespeito dos direitos autorais à época não ocorreu de forma leviana, mas dependeu de contingências e do que era considerado legalmente como direito autoral.

Quanto à discussão do direito autoral, Quartucci e Pereira (2001) enfatizam a importância do uso dos verbos “reproduzir”<sup>94</sup> ou “utilizar”<sup>95</sup>, e tal argumentação me permite interpretar que, nesse período, as “contrafações” corresponderiam a reprodução e não a utilização da obra de determinado autor/a. Poderíamos interpretar, então, que as “contrafações” gaúchas da *Cartilha maternal* não seriam a reprodução da obra original, mas o uso de seu método, que não era penalizado, ainda, como cópia, já que eram diferentes da obra “original”, embora essas diferenças fossem “aparentemente” discretas, como veremos no próximo capítulo ao discutir as obras adotadas na Instrução

---

<sup>93</sup> No capítulo 5 as dificuldades de importação e publicação da *Cartilha maternal* a um custo mais acessível aos cofres públicos do Estado serão discutidas pela análise dos registros dos relatórios dos representantes do governo.

<sup>94</sup> “O verbo *reproduzir*, pelo dicionário de Caldas Aulete, significa produzir de novo, apresentar, exibir, mostrar de novo, tornar a dizer ou a escrever. Desta definição, temos que o direito autoral garantido nas constituições anteriores [as de 1967/69/88], visava somente conceder ao autor o *quantum* devido no caso de impressão de sua obra, retomando, assim, o caráter [somente] material da obra[,] vigente nos EUA” (Quartucci; Pereira, 2001, p. 3).

<sup>95</sup> Sobre o verbo *utilizar* dizem Quartucci e Pereira (2001, p. 3): “significa tornar útil, empregar utilmente, tirar utilidade, o que corrobora com a idéia de garantir ao autor qualquer vantagem ou proveito que decorra de sua utilização, inclusive de sua reprodução ou publicação, verbos espécie do gênero utilizar”.

Pública do Estado, comparando os métodos de leitura e de escrita utilizados por cada uma delas, confrontando com a *Cartilha maternal*, edição lusa .

Chartier (1998, p. 53) nos auxilia a prosseguir nessa argumentação ao referir que havia traços, já nos livros impressos do século XVI, que manifestariam “a atribuição do texto a um indivíduo particular, designado como seu autor”, sendo que “a mais espetacular dessas marcas [segundo ele, seria] a representação física do autor, em seu livro”, através de sua foto. A nova edição da *Cartilha maternal*, que deve ter sido publicada em 1925 ou anteriormente, traz no verso da folha de rosto - “Ficam reservados todos os direitos garantidos pela lei” – e a 96ª edição, que deve ser posterior a década de 30, pois segue o acordo ortográfico de 1931 e o decreto nacional de 1938, apresenta no verso da folha de rosto a foto de João de Deus, com sua assinatura abaixo. Devo observar que, no primeiro exemplar citado, o autor não é mencionado, o que apontaria para João de Deus se, no segundo exemplar, não aparecesse o nome de José Carlos Ferreira Gomes. Assim, a *Cartilha maternal* edição gaúcha, inicialmente de autor anônimo e, depois, com autoria identificada, não desrespeitaria o direito do autor, pois não seria reprodução, por apresentar na sua materialidade, diferenças em relação à obra original, e “utilizar” o método criado por João de Deus legalmente amparada, já que a “espiritualidade de criação do autor” (Quartucci; Pereira, 2001) não era vinculada, ainda, ao direito autoral.

Mais uma questão a ponderar é que, inicialmente, outras obras gaúchas, como a *Cartilha nacional* (Ribeiro, s.d.; 1887; 1919) e a *Cartilha mestra* (Andrade, 1919<sup>96</sup>), foram vistas pelos representantes do governo (especialmente, o Inspetor Geral Manoel Pacheco Prates), como “contrafações inconvenientes”, que repeliam do mercado a cartilha portuguesa (Relatórios, 1902, p. 212). Pergunto, então: estaria Prates criticando que essas obras não seriam “reproduções” adequadas da obra original, já que seria esta a condição para ser “contrafação”, e por isso as consideraria como “contrafações inconvenientes”? Acredito que sim, já que esse inspetor se referia a elas dessa forma, exatamente por não serem “idênticas” à *Cartilha maternal*. Entretanto, após, o mesmo governo sugeriu a adoção de obras que fossem “aproximações”, “similares” ao método

---

<sup>96</sup>A primeira edição da *Cartilha mestra* (Andrade, 1919) deve ter ocorrido em 1896, pois a sua distribuição consta nos mapas de fornecimento desse exercício (Material, 1895-1896).

oficial, chegando a receber “adoção provisória” do governo e, posteriormente, aprovação pelo Conselho Escolar, como a *Cartilha primária/Primeiro livro por um professor*, que receberia tal reconhecimento por se apresentar de forma praticamente “idêntica” quanto ao ensino da leitura, distinguindo-se da obra lusa pela inclusão do ensino da escrita, sendo adquirida por um preço acessível. Entretanto, julgo que nem a *Cartilha nacional* nem *Cartilha mestra* foram “contrafações inconvenientes” da *Cartilha maternal*. Em verdade, tiveram essa cartilha e seu método como referência, como aconteceu com a própria cartilha portuguesa em relação a obras francesas, como vimos no capítulo 2.

Resumindo: problemas quanto ao fornecimento de livros, associados ao preço e a necessidade de que estes atendessem à determinação governamental de adoção do método oficial de leitura, mostram como uma contrafação – a *Cartilha primária/Primeiro livro por um professor* - torna-se aproximação da *Cartilha maternal*, permitindo inclusive sua adoção e, ao que parece, sem o descumprimento dos direitos autorais.

#### **4.1.3 Com a palavra o Conselho de Instrução**

Novo Decreto, o de nº 874, de 28 de fevereiro de 1906, reorganizou o serviço da Instrução Pública do Estado. O Conselho Escolar foi, então, substituído pelo Conselho de Instrução, que passou a ser composto pelo Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior, pelo Secretário da Fazenda e pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, sob a presidência do primeiro<sup>97</sup>. Instruções sobre a forma como deveriam ser

---

<sup>97</sup>Já durante o Conselho de Instrução Pública, no período monárquico, Graciliano Alves de Azambuja, Diretor Geral, considerava demasiado o número de elementos desse órgão, sugerindo sua redução para três elementos, propondo que a participação dos demais membros, os lentes da Escola

recebidos pelo Conselho os exemplares das obras a serem examinadas estavam presentes nesse novo documento legal. Assim (Decreto nº 874, arts. 34 e 35):

Art. 34 - Os livros e trabalhos de ensino serão submettidos á aprovação do Conselho promptos para entrarem em circulação. Deverão ser apresentados em quatro exemplares, com indicação do preço, á Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 15 dias, pelo menos, antes da época designada para a reunião do Conselho.

Art. 35 - Um dos quatro exemplares ficará archivado na Secretaria da Inspeção Geral e não será devolvido sob pretexto algum; os outros serão distribuidos aos membros do Conselho.

Esse Decreto estabelecia também que o Presidente do Estado poderia determinar que o Conselho examinasse livros e trabalhos de ensino fora das condições especificadas acima. Alguns novos critérios foram apresentados nesse documento legal como definidores para a escolha de livros e trabalhos concernentes ao ensino, como “o merecimento intrinseco da obra” e, principalmente, “sua applicabilidade ao ensino público do Estado, e no preço” (Decreto nº 874, art. 36 e 37)<sup>98</sup>.

Com a instalação do Conselho de Instrução, em 1906, há o deslocamento para este, das atividades de escolha e adoção de livros didáticos antes desempenhadas pelo Conselho Escolar. Este último se restringiria, agora, à atividade de inspeção escolar. Há também maior visibilidade da preocupação do Governo com as questões referentes ao custo do fornecimento de livros para as escolas da instrução pública, ao mesmo tempo que passam a acontecer discussões mais exaustivas em torno de novos aspectos de uma unidade - não mais só de métodos e doutrinas - mas de nacionalização pelo civismo<sup>99</sup>.

Nesta seção, destaco para análise algumas das cartilhas que foram examinadas por esse Conselho, embora não surja nenhuma nova cartilha entre as que já vinham

---

Normal, ficasse restrita a determinadas deliberações, como adoção de compêndios ou livros para a escolas públicas, decisão sobre programas escolares, etc (Schneider, 1993, p. 412) .

<sup>98</sup> Tive acesso ao livro de atas do Conselho de Instrução com o registro de sessões até 1910.

<sup>99</sup> No capítulo 6 da Tese discuto a intervenção estatal na produção de cartilhas, privilegiando a análise da formação da identidade nacional.

sendo adotadas na Instrução Pública do nosso Estado. Examinei também dados referentes a uma concorrência aberta em 1915, envolvendo simultaneamente os estados do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro.

Na primeira sessão anual do novo Conselho foram apresentadas a esse órgão algumas obras para serem examinadas, das quais destaco: *1º, 2º e 3º livros de leitura* de Mario Bulcão, *Bacadafá*, de Antonio Pinheiro Aguiar<sup>100</sup>, *Cartilha mestra*, *Cartilha manuscripta* e *2º livro de leitura*, de Samorim Gustavo de Andrade (Atas, 1907, p. 1'). Destes, foram aprovados os livros de leitura de Mario Bulcão<sup>101</sup> e o Conselho resolveu, contra o voto do Inspetor Geral, “re-incluir os livros de leitura de Hilario Ribeiro” (Atas, 1907, p. 5'). Tal posição de Prates parece confirmar que algumas contrafações eram melhor aceitas do que outras, pelo menos no que dependesse da sua avaliação, já que ele adotou e distribuiu nas escolas públicas “provisoriamente” a *Cartilha primária/Primeiro livro por um professor* com aprovação do Conselho Escolar e resistiu, nesse momento, a re-incluir a *Cartilha nacional* entre os livros a serem adotados. Não há nenhuma referência quanto ao exame e parecer da *Cartilha manuscripta*<sup>102</sup> (fig. 59) e quanto a *Cartilha mestra* e o *Segundo livro de leitura* de Samorim, consta em ata: “Estes dois livros foram aprovados pelo extinto Conselho, mas rejeitados depois”. Ou seja, tais discussões e pareceres feitos por esse Conselho mostram o quanto esse órgão ou, pelo menos, parte de seus membros resistia em adotar contrafações que eram consideradas inconvenientes, como as cartilhas *Nacional* e *Mestra*.

---

<sup>100</sup> Pfromm Netto, Rosamilha e Dib (1974, p. 160) observam que o Barão de Macaúbas comenta o Método Pinheiro (Ba-ca-da-fa), que “parece ter sido alguma cartilha antiga usada no país”. Não pretendo destacar sua apresentação, por não ter sido adotado na Instrução Pública gaúcha, mas devo ressaltar que tal método não se assemelharia ao de João de Deus, pois por ele se ensinava “as sílabas obtidas juntando as várias consoantes à vogal a: ba, ca, da...” (Pinheiro; Pinheiro, 1968). Estudo desenvolvido por Maciel (s.d., p. 4-6) apresenta o “Método Pinheiro Ba-ca-da-fa ou Methodo da leitura abreviada” e sua cartilha de forma detalhada.

<sup>101</sup> Do primeiro livro, de Mario Bulcão, inspetor paulista, aprovado pelo Conselho de Instrução, não encontrei exemplar em nenhum dos acervos consultados e o mesmo não consta nos mapas de distribuição de material do almoxarifado da Instrução Pública, que analisarei ao final deste capítulo.

<sup>102</sup> Encontrei no acervo do Museu João de Deus, em Lisboa, obra que deve assemelhar-se a essa, intitulada *Manuscripto Samorim: leitura e escripta* (Samorim, [1917?]), sem entretanto a indicação da data de publicação e editora. Acredito que a obra deva ter sido publicada a partir de 1917, data que consta em modelo de procuração existente na última página dessa obra.

A preocupação com a garantia da unidade de método e doutrina reaparece nos anos 1908 e 1910, através do estudo e emissão de parecer sobre os livros adotados até então (Atas, 1908, p. 10'; Atas, 1910, p. 17'), bem como através da revisão dos livros didáticos incluídos no último contrato de fornecimento, já que alguns teriam de ser eliminados da lista de distribuição por terem sido substituídos e outros, por serem caros e superiores ao ensino primário (Atas, 1910, p. 16'). Devo ressaltar, entretanto, que

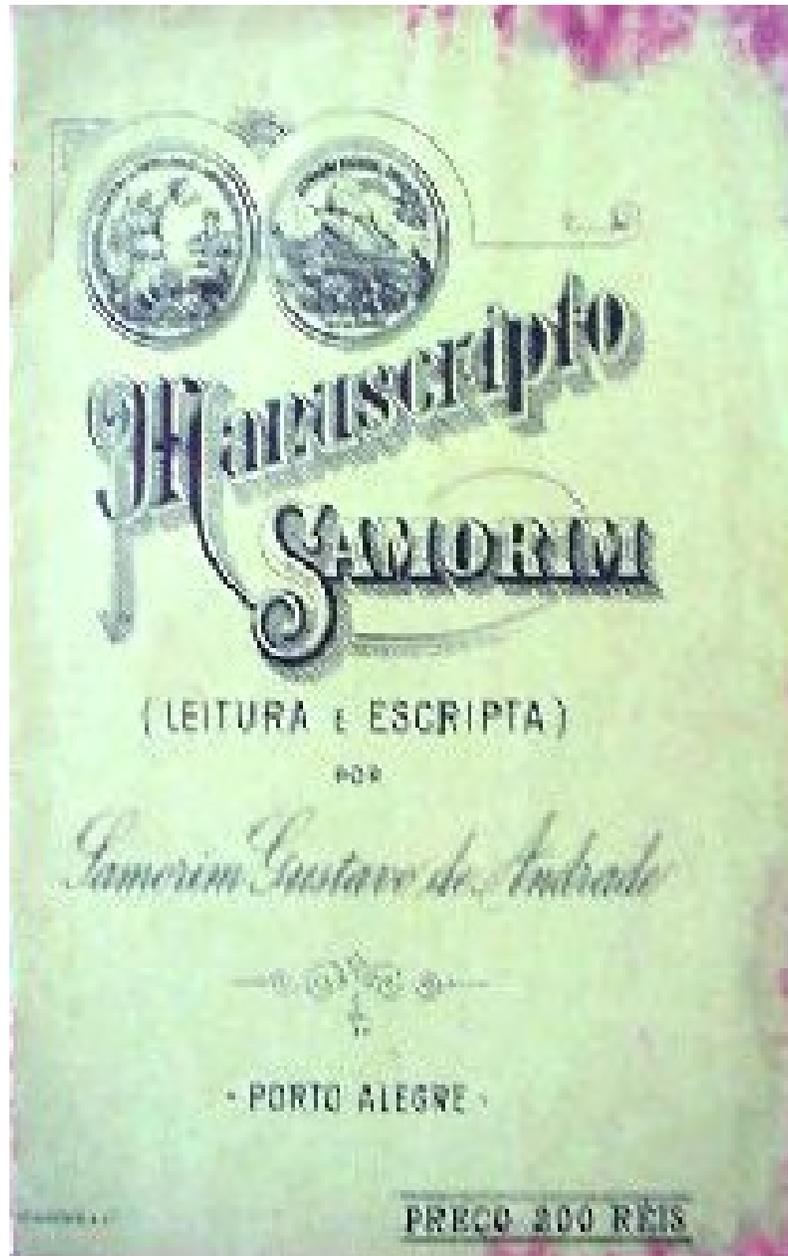


FIGURA 59: Capa do *Manuscrito Samorim: leitura e escrita*, de Gustavo Samorim de Andrade [1917?]. Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

não há menção nessas atas, nem nas seguintes, a quais livros seriam excluídos ou substituídos, menos, ainda, aos pareceres sobre os mesmos.

Questões quanto à padronização da ortografia também aparecem na avaliação das cartilhas, feita pelo Conselho de Instrução. Ilustra essa preocupação a reprovação da *Cartilha de leitura “Série Brasileira”*<sup>103</sup>, de J. Simões Lopes Neto, apresentada na forma manuscrita, e que recebeu o seguinte registro em ata: “não podendo o Estado impor a orthographia seguida pelo autor, deve ser reprovado o trabalho por estar em desacôrdo com o Regulamento e não obedecer ao critério do ensino” (Atas, 1908, p. 13’).

Dos últimos trabalhos que comento em relação ao Conselho de Instrução, um deles dizia respeito à “conveniencia de substituir a Cartilha [não especificando se é a *Cartilha maternal* ou as “similares”] pelos mappas muraes nas escolas urbanas e nos collegios elementares, estendendo-se mais tarde ás escolas ruraes” (Atas, 1910, p.17’). Esses mapas murais, que constam das listas de livros e materiais a serem fornecidos pelo almoxarifado da Instrução Pública à época (Relatório, 1929), constituem os mesmos quadros parietais<sup>104</sup> usados para o ensino seguindo o método intuitivo (Grainha, s.d.). Acompanhariam esses murais os aparelhos para uso desses quadros, ou seja: o suporte para colocar a cartilha em tamanho grande na sala de aula (Relatório, 1929).

O outro trabalho a ser comentado encerra a posição do Conselho frente a um trabalho didático apresentado para julgamento por Osvaldo Vergara. O autor submete seu *methodo de caligraphia* a exame do Conselho, que resolveu não aprová-lo, por avaliar que o mesmo não era “conveniente e necessario ás escolas publicas [ponderando] reconhecer o merito do trabalho” (Atas, 1910, p. 18). Mesmo não tendo

---

<sup>103</sup> Este é mais um dos livros em relação ao qual não tive acesso a nenhum exemplar. Já o seu autor, Simões Lopes Neto (1865-1916), acredito que possa se tratar de um dos grandes nomes da literatura rio-grandense, nascido em Pelotas (Silva apud Lopes Neto, 1998).

<sup>104</sup> Conforme consta em propaganda de material didático de Borges Grainha, presente na contracapa de obra que denominou *Método intuitivo legografico e mecanico para ensinar a ler, escrever e contar* (Grainha, s.d, contracapa), os quadros parietais podiam ser lidos até 10 metros de distância. Informa, ainda, que poderiam ter o formato de álbum, também em tamanho grande.

acesso a nenhum exemplar do livro de Vergara, dois aspectos merecem ser ressaltados do parecer do Conselho: o primeiro se refere à conveniência do método de escrita que deve orientar a obra desse autor e o outro à necessidade desse tipo de livro às escolas públicas gaúchas à época<sup>105</sup>.

Para cobrir lacunas entre 1910 e 1930, quanto à produção e circulação de cartilhas ou primeiros livros recorro a informações presentes nos relatórios dos representantes do governo sobre os trabalhos do Conselho de Instrução e das novas comissões de exame das obras pedagógicas.

Fernando Gama, Diretor de Instrução (Relatório, 1912), informa, no seu relatório, que pelo menos uma cartilha (1), uma leitura preparatória (1) e um primeiro livro de leitura (1), de autoria de Francisco Vianna e Miguel Garcia Junior, de São Paulo, foram entregues na sua diretoria para serem submetidos a julgamento do Conselho de Instrução, assim como o livro de *Calligraphia vertical*, de Theodoro de Moraes. Dois desses autores citados, Francisco Vianna e Theodoro de Moraes, diplomaram-se pela Escola Normal de São Paulo, sendo que o segundo, além de se dedicar a produção de livros didáticos, escreveu para a *Revista de Ensino* de São Paulo, atuando como redator efetivo a partir de 1908 (Mortatti, 1999).

Embora não constem no relatório de Fernando Gama informações precisas quanto às obras de Francisco Furtado Mendes Vianna e de Miguel Garcia para serem examinadas pelo Conselho de Instrução, quero observar que as obras de Vianna já estariam contaminadas pelo espírito nacionalista que começava a influenciar a produção didática de autores/as nacionais. Pfromm Netto, Rosamilha e Dib (1974, p. 176) sintetizam essa trajetória da seguinte forma:

---

<sup>105</sup> Embora não pretenda discutir aqui os métodos de escrita, a serem tematizados no próximo capítulo, posso adiantar que os/as autores/as didático/as seguiam duas grandes orientações metodológicas: a da escrita inclinada e a da escrita direita. Resta saber a qual delas se filiava o trabalho de Vergara. Quanto à necessidade de livros de ensino da escrita para a Instrução Pública, precisaríamos examinar como ocorria o ensino simultâneo da leitura e da escrita, isto é, se os livros didáticos adotados apresentavam atividades voltadas tanto para a leitura quanto para a escrita, para que o governo julgasse não ser necessária a adoção do livro de Vergara ou de quaisquer outros livros de escrita. Tal discussão também será estabelecida com maior profundidade no próximo capítulo tendo por referência as obras adotadas na Instrução Pública gaúcha entre 1890 e 1930. Posso informar, entretanto, que em 1914, uma das editoras gaúchas que se dedicava a publicação de livros didáticos no nosso Estado nesse período, a Globo, “anunciava um *Methodo prático de caligrafia*, de Osvaldo Vergara (Pfromm, Rosamilha e Dib, 1974, p. 168).

Abílio Borges escreveu livros de leitura na Europa, inspirando-se nos modelos que lá encontrou. Felisberto de Carvalho e Hilário elaboraram seus compêndios a partir do ponto de vista de que o desenvolvimento da leitura deve ser feito com textos do conteúdo informativo, útil, científico, ainda que simplificado. Sob a influência do Cuore e do espírito nacionalista, os livros de Puiggari-Barreto e Köpke são mais humanos e mais brasileiros. Caberá a Francisco Furtado Vianna dar prosseguimento a essa linha evolutiva com suas Leituras Infantis.

Já o livro de caligrafia direita, de Theodoro de Moraes, apresentado ao Conselho de Instrução, se insere na produção didática que revisava à época não só os métodos de leitura, mas também os de escrita. A invasão dessa nova produção didática de autores paulistas poderá ser percebida na concorrência aberta pelo governo gaúcho para a adoção de livros didáticos, para a qual o Secretário do Interior e Exterior, Protásio Alves (Relatório, 1913) normatiza as condições gerais a que deveriam se submeter os livros. Destaco, além dessas condições gerais, as determinações estabelecidas para os livros de leitura, por incluírem as cartilhas ou primeiros livros.

CONDIÇÕES GERAIS. – Os livros devem ser impressos em tinta preta, em bom papel, ligeiramente amarello, não assetinado; serão de formato pouco volumoso, cosidos com fio de linha e não grampeados.

LIVROS DE LEITURA. – Devem ser escriptos em linguagem pura, sobria e de facil comprehensão para aquelles a quem são destinados. Na elaboração destes livros ter-se-á em vista, que não só o ensino da lingua materna, como tambem o cultivo da intelligencia da creança e a formação de seu character, auxiliando a sua educação moral e civica. Os assumptos, tanto em prosa como em verso, devem interessar a creança, despertando e desenvolvendo nella o gosto pela leitura; e, a par de fabulas, contos, narrativas, descripções, etc. apresentarão estes livros noções praticas e positivas, mas de maneira que se prestem a ser reproduzidas pelas creanças em exercicios quer oraes quer escriptos. De preferencia devem os assumptos versar sobre os nossos homens e as nossas coisas. A nossa natureza, a geographia e historia patria, a vida e os feitos dos grandes bemfeitores da humanidade; as descobertas e invenções mais importantes fornecerão o material para taes livros.

Os livros de leitura formarão uma série graduada, da qual o 1º livro servirá de ponte de passagem do methodo de leitura de João de Deus para exercicios mais difficeis. Como complemento, haverá um livro em que figurem trechos, tanto em prosa como em verso dos melhores auctores, quer nacionaes quer portuguezes que, desenvolvendo o senso esthetico, a imaginação e o espirito da creança, lhe sirvam ao mesmo tempo de modelo de linguagem em exercicios mais difficeis de composição e redacção (Relatório, 1913, p. VI-VII).

Vemos aqui todo um regramento a que deviam se submeter os/as autores/as para produzirem trabalhos didáticos. Chartier (1998) nos diz que o leitor é confrontado com um conjunto de constrangimentos quando se depara com um livro, incluindo, por um lado, aqueles que produzem um livro, como o autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, etc, e, por outro lado, a própria leitura, que julga ser, “por definição, rebelde e vadia”(p. 7). Diante de regramentos para a produção de livros, como o exemplificado acima, retirado de relatório dos representantes do governo gaúcho, eu diria que os/as autores/as, ao mesmo tempo que pensam controlar a produção de seus textos, são constrangidos também por aqueles que emitem prescrições quanto às condições gerais desses trabalhos didáticos, definindo previamente o seu formato, cor da tinta, tipo e cor do papel, tipo de encadernação, etc, como também com determinações quanto ao seu conteúdo, dependendo da sua destinação. No caso dos livros de leitura, que incluíam as cartilhas ou primeiros livros, a valorização da língua materna é destacada por ser importante à nossa identidade nacional<sup>106</sup>, juntamente com a educação moral, cívica e intelectual<sup>107</sup>.

Não posso deixar de observar que, ao referir que o “primeiro livro servirá de ponte de passagem do método de leitura de João de Deus para exercícios mais difíceis” (Relatório, 1913, p. VI-VII), Protásio Alves sugeria, assim, a necessidade de que o primeiro livro, diferenciando-se aqui da cartilha, pois a sucederia, contivesse uma coleção de textos adaptados às competências de leitura de crianças recém alfabetizadas e para serem utilizados após a cartilha. Tal necessidade se impunha nesse momento, no caso do nosso Estado, pois a *Cartilha maternal*, “legítima” representante do método oficial, não teria mais do que dois textos na sua primeira parte. Observo, entretanto, que outras cartilhas e primeiros livros (quando faziam as vezes destas) já se dedicariam ao longo das lições ao cultivo dos hábitos de nacionalidade, civilidade e moralidade que interessavam ao regime republicano.

---

<sup>106</sup> O capítulo 6 será dedicado à discussão do uso do português e dos demais símbolos e vultos nacionais para a formação de nova identidade nacional: republicana.

<sup>107</sup> O capítulo 7 será dedicado à discussão do conceito de educação que orientava a Instrução Pública gaúcha, que segundo os representantes do governo deveria privilegiar o desenvolvimento físico, intelectual e moral (incluindo aqui o desenvolvimento cívico e o religioso) dos/as alunos/as para formar o/a “bom/a cidadão/ã republicano/a”.

Vejamos, agora, quais cartilhas e/ou primeiros livros se submeteram a concorrência simultaneamente no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro (Relatório, 1916a, p. 29-32), sendo que destaquei somente aqueles que dizem respeito a alfabetização, conforme informações presentes nesse relatório:

(...)

Arnaldo Barreto, Cartilha analytica, 12 ed.

Arnaldo Barreto, Cartilha das mães, 21 ed.

Arnaldo Barreto e R. Puiggari, Primeiro livro, 17 ed.

Felisberto de Carvalho, Primeiro livro, 79 ed.

João Köpke, Primeiro livro.

Thomaz Galhardo, Cartilha da infancia, 89 ed.

João de Deus (methodo), Cartilha maternal, 15 e 16 ed.

Hilário F. Barcellos, Cartilha elementar.

Samorim Gustavo de Andrade, Cartilha mestra, 12 ed.

Samorim Gustavo de Andrade, Cartilha manuscripta, 1 ed.

Oswaldo Vergara (Dr.), Cadernos de calligraphia nº 1 a 7.

[sem especificação do autor], Cartilha Samorim.

[sem especificação do autor], Novo methodo para se aprender a escrever sem lápis nem penna.

Um total de 126 trabalhos (Relatório, 1916a) entraram em concorrência para serem adotados, sendo esse número considerado bastante expressivo pelo Secretário do Interior e Exterior, Protásio Alves<sup>108</sup>. No relatório de 1917 há menção sobre a pendência do julgamento (Relatórios, 1917), sendo que nos relatórios dos anos seguintes não aparece nenhuma referência a essa comissão e aos resultados de seu trabalho.

Antes de começar a apresentar os outros primeiros livros e/ou cartilhas que participaram dessa concorrência, em 1915, considero importante observar que a *Cartilha Maternal*, de João de Deus, em sua 15ª e 16ª edições, é apresentada nesta concorrência como “método”. Há aqui uma distinção significativa a ser lembrada: cartilhas diversas poderiam ter a mesma orientação metodológica, embora a classificação em duas grandes orientações – sintética e analítica – ramificada em

---

<sup>108</sup> Para o julgamento destas obras e das demais que se submeteram a julgamento foi constituída uma comissão, presidida por Manoel Theophilo Barreto Vianna e composta por Victor Silva, Marcos Avelino de Andrade, Vivaldo de Vilvadi Coaracy, Henrique Emilio Meyer e Odorico Alvaro Xavier (Relatórios, 1916b, p. 324).

variações de ponto de partida – letra, sílaba, fonema, palavra, sentença, texto – não desse conta da complexidade metodológica muitas vezes proposta nas cartilhas por seus/suas autores. Resumindo: as cartilhas, em si, não eram métodos, mas eram elaboradas seguindo um determinado método; dessa forma, várias cartilhas poderiam inspirar-se em um mesmo método, como as duas grandes orientações metodológicas, sintética e analítica, e suas variações.

Vou comentar somente aquelas cartilhas ou primeiros livros e autores/as que ainda não foram apresentados, deixando de lado dois trabalhos sobre os quais não obtive informações: um deles é o *Novo methodo para se aprender a escrever sem lápis nem penna*, sem especificação da autoria, e o outro é a *Cartilha elementar*, de Hilário F. Barcellos.

Samorim Gustavo de Andrade, Felisberto de Carvalho e Osvaldo Vergara já foram apresentados neste capítulo e suas obras foram comentadas. Tomas Galhardo, educador paulista, contemporâneo a autores como Abílio Borges, Hilário Ribeiro e Felisberto de Carvalho, merece ser apresentado pela popularidade que ganhou com a *Cartilha da infância*, obra que submetia a essa concorrência. De orientação silábica, essa obra figura entre os livros didáticos brasileiros usados desde o século XIX, década de 80, até o século XX, década de 70 (Pfromm, Netto, Rosamilha e Dib, 1974).

Romão Puiggari, João Köpke e Arnaldo Barreto são autores brasileiros que assinalaram com suas obras didáticas um deslocamento nos discursos sobre os métodos de ensino da leitura. A série de livros de leitura de Puiggari e Barreto, editada pela Francisco Alves, foi premiada com “Medalha de Prata”, na Exposição Universal realizada em Saint Louis, nos Estados Unidos. Pfromm Netto, Rosamilha e Dib (1976, p. 175-176) descrevem de forma entusiástica essa série de livros de leitura: “Com suas páginas em branco e preto e algumas em cores, seu texto simples, leve e frequentemente bem humorado, cheio de ações e diálogos, suas lições ingênuas e vivazes de boas maneiras, tolerância, respeito e afeição, os Livros de Leitura da série de Puiggari-Barreto fogem completamente ao antigo esquema do livro didático de leitura árida, sem vida e sem interesse”.

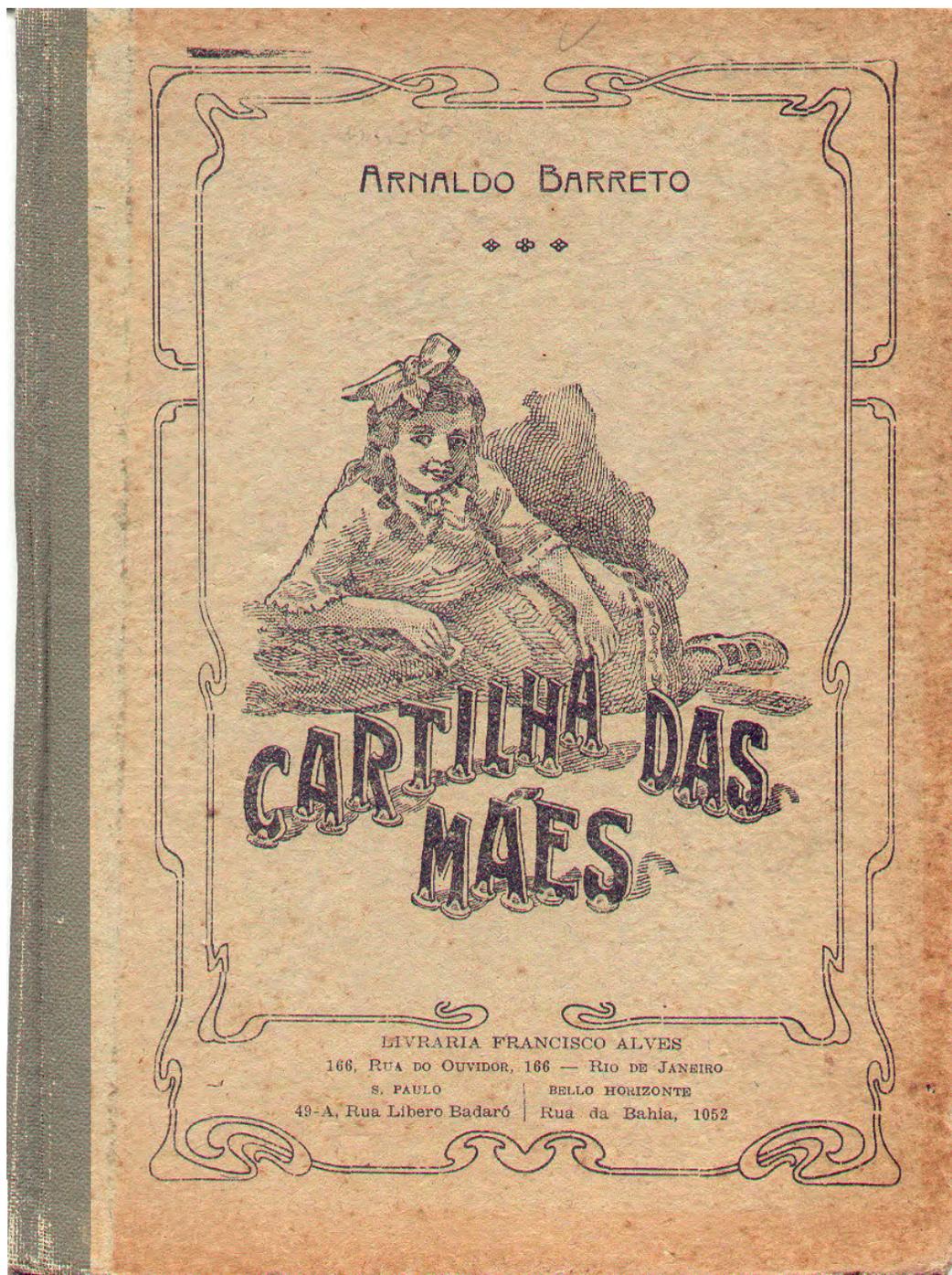


FIGURA 60: Capa da trigésima sétima edição da *Cartilha das mães*, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1930a). Créditos: Acervo do Museu da Cartilha/Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.



FIGURA 61: Capa da trigésima quarta edição da *Cartilha analytica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1930b). Créditos: Museu da Cartilha/Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

Arnaldo de Oliveira Barreto, diplomado pela Escola Normal de São Paulo, como alguns outros autores didáticos apresentados aqui, além de escrever obras pedagógicas, foi redator chefe da *Revista de Ensino*, de São Paulo, que deu muito destaque à discussão de métodos de leitura e à superação da orientação sintética pela analítica através da contribuição de outros autores didáticos. Mortatti (1999) informa que a primeira edição de *Cartilha das mães* (fig. 60) deve ter ocorrido entre o final do século XIX e início do século XX, enquanto a *Cartilha analytica* (fig. 61) deve ter sido publicada no início da década de 1910.

O primeiro livro de leitura de João Köpke integra uma série de livros de leitura que marcaram a literatura didática brasileira. É um dos autores didáticos que também contribuiu com artigos para a *Revista de Ensino* paulista. Segundo Mortatti (1999, p. 135), a partir desse autor didático se agudizou a polêmica entre “modernos” e “mais modernos”. Köpke propõe o uso do “método das sentenças”, em 1896, através de conferência reconhecida como a primeira exposição sistemática a respeito desse método, vindo após, entre as décadas de 1910 a 1930, a produção de inúmeras cartilhas pela divulgação do método de sentencição através da Escola Normal de São Paulo (Pfromm Netto, Rosamilha e Dib, 1974). Conforme Ramon Roca, o método de Köpke se contrapunha ao de João de Deus, ao investir na ilustração como auxiliar da leitura (Magnani, 1997).

#### **4.1.4 Com a palavra a Comissão Permanente de Exame das Obras Pedagógicas**

Em 13 de janeiro de 1921, é expedido o Decreto nº 2.732, instruindo sobre a atuação da Comissão Permanente para Exame das Obras Pedagógicas. A mesma ficava encarregada de “examinar e propôr as obras pedagogicas que mais se adaptarem á

organização do ensino nas escolas mantidas pelo Estado” (art. 1º). Esta Comissão era composta por “professores do curso superior da Escola Complementar sob a presidência do respectivo diretor” (art. 2º). Em face dos pareceres que fossem apresentados, o Secretário do Interior e Exterior adotaria ou não as obras propostas.

Outro decreto expedido no período a que se atém este estudo, relativo ao trabalho dessa Comissão, é o de nº 3898, de 4 de outubro de 1927, que apresentava novo regulamento para a instrução pública. O capítulo IX tratava do exame das obras pedagógicas e incluía modificações na forma como seria composta e funcionaria a citada Comissão, instituída em 1921. A presidência da Comissão passaria a ser do Diretor Geral de Instrução Pública ou, na sua falta, de quem o Secretário do Interior designasse, continuando composta por professores da Escola Complementar da Capital. Mantinha-se como incumbência da Comissão “examinar e propôr as obras pedagógicas”, observando que a escolha recairia sobre aquelas que “mais se adaptarem á organização do ensino nas aulas mantidas pelo Estado” (art. 85). O Decreto esclarecia também que, excepcionalmente, o Secretário do Interior poderia mandar submeter a julgamento trabalhos datilografados, não resolvendo, entretanto, a adoção dos mesmos antes de serem apresentados convenientemente impressos. Determinava, ainda, que a Comissão emitiria parecer fundamentado sobre as obras que fossem apresentadas ao seu exame e, em face desse parecer, o Secretário do Interior adotaria ou não as obras propostas.

No livro de minutas dos ofícios do arquivo do Instituto de Educação General Flores da Cunha, à época Escola Complementar, localizei duas minutas dirigidas a membros da Comissão Permanente de Exame das Obras Pedagógicas, criada em 1921: uma, encaminhando o Ensino da leitura: primeiro livro, de Teixeira Netto e a outra, a Cartilha Samorim, de Samorim Gustavo de Andrade, para dois membros dessa Comissão, Antonio Henriques de Casaes e Olga Acauan, respectivamente (Minutas, 1921). Embora não tenha localizado parecer aprovando essas duas obras, as duas foram editadas. O exemplar que examinei da Cartilha Samorim<sup>109</sup> (fig. 62) corresponde à sua

---

<sup>109</sup> O intercâmbio entre autores e dirigentes republicanos não se restringia ao nosso país. No Museu João de Deus, em Lisboa, Portugal, há uma grande quantidade de cartilhas brasileiras e de outros países,

primeira edição (Andrade, 1921). A Cartilha Samorim nada mais é do que a própria Cartilha mestra, do mesmo autor, ampliada pela inclusão de mais palavras, frases e textos. Algumas observações merecem ser feitas comparando as duas cartilhas: enquanto a Cartilha mestra trazia como subtítulo “para aprender-se a ler com rapidez ou primeiro livro de leitura (Genuíno methodo João de Deus)”, a Cartilha Samorim apresenta como subtítulo “recreativa e instrutiva”. Parece-me que seu autor estava procurando atualizar a cartilha aos novos discursos pedagógicos circulantes sobre a escolarização e a infância, pelo menos no que se refere ao seu subtítulo. A alteração do título de Mestra para Samorim representou um esforço para adequá-la à forma como era reconhecida a primeira, identificada dessa forma nas listas de fornecimento e nos livros de registro dos/as professores/as.

O Ensino da leitura: primeiro livro (Teixeira Netto, s. d) se insere em uma produção didática para a leitura reconhecida como de orientação analítico-sintética (fig. 63). Apresento parte de pareceres de Emilio Meyer e Clemente Pinto sobre o mesmo. Esses dois educadores gaúchos faziam parte do corpo docente da Escola Complementar de Porto Alegre e eram, portanto, colegas de Teixeira Netto.

Diz Meyer (apud Teixeira Netto, s. d., p. 61):

O amigo soube em todas as obras passar suavemente do fácil ao difícil, do simples ao complexo, e teve a habilidade, tão rara nos autores das obras didáticas, de tornar o estudo ameno e atraente às crianças, aproveitando e desenvolvendo nos seus métodos as teorias mais modernas dos grandes pedagogos (...) E se há alguma coisa que possa realçar o valor destas obras, é o ambiente de civismo e amor pátrio, em que o amigo soube envolver as lições, ambiente este que exercerá um efeito altamente salutar na alma das crianças que tiverem a felicidade de frequentar aulas providas de semelhantes auxílios do ensino.

---

existindo entre elas, duas obras de Samorim Gustavo de Andrade (Andrade, 1917?, 1921), sendo uma delas oferecida a João de Barros, republicano português que alinhava com os defensores do método João de Deus.

Diz Clemente Pinto (apud Teixeira Netto, s. d., p. 62),

Sem arvorar-me em juiz na materia e unicamente para acceder ao pedido que me fez por escripto, devo dizer-lhe, que muito me agradam os seus trabalhos didacticos expostos na secretaria da Escola Complementar, mormente os que dizem respeito á historia e á geographia. Concorrem eles muito poderosamente para tornar intuitivo, interessante e ameno o estudo dessas disciplinas. Aceite, pois, os meus sinceros embora e se é licito dar-lhe um conselho, é que continue a dedicar-se a trabalhos desta natureza, que assim fará um grande beneficio á infância e prestará o mais relevante serviço á sua terra natal.

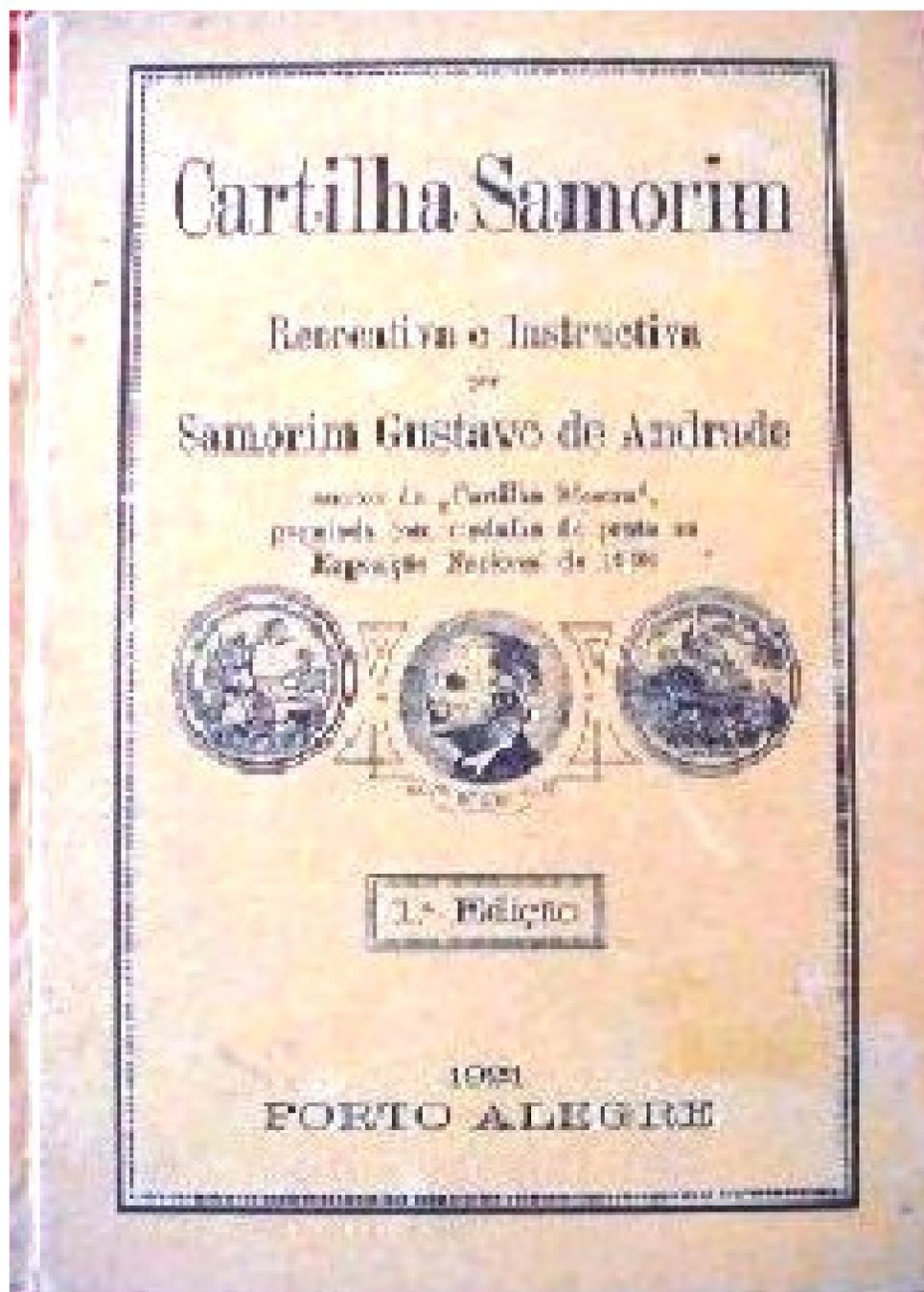


FIGURA 62: Capa da primeira edição da Cartilha Samorim, de Samorim Gustavo de Andrade (1921). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

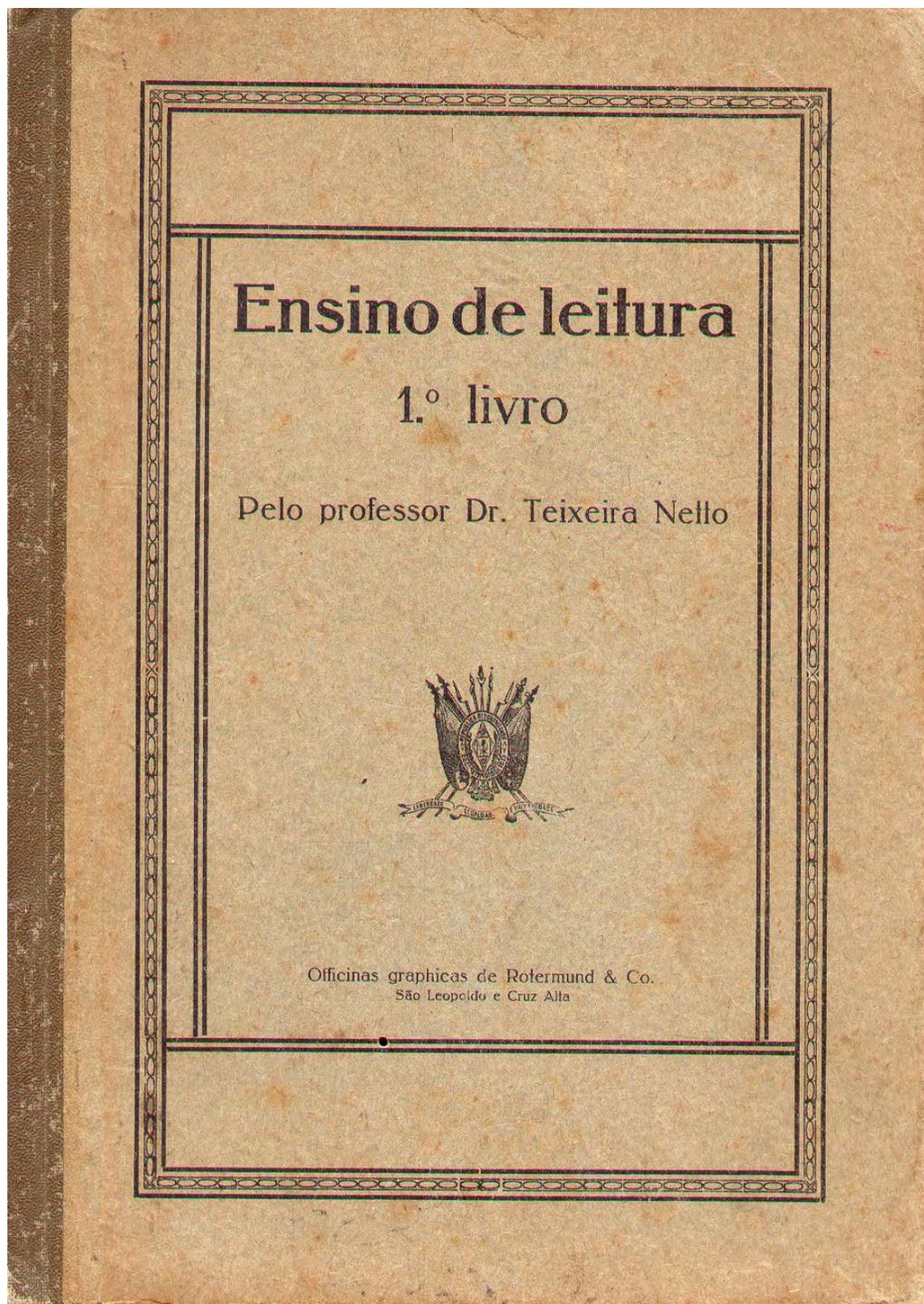


FIGURA 63: Capa do *Ensino de leitura*: primeiro livro, de Teixeira Netto (s. d.).  
Créditos: Museu da Cartilha/Instituto de Educação Flores da Cunha, Porto Alegre.

Tais pareceres acompanham a obra e os fragmentos que deles destaque ilustram o pensamento pedagógico que orientava dois ilustres educadores da instrução pública gaúcha à época. Os discursos em torno do método de ensino intuitivo, da valorização da infância como um mundo diferenciado daquele do adulto, do civismo e nacionalização podem ser percebidos no parecer de Emílio Meyer, enquanto Clemente Pinto fará referência novamente ao ensino intuitivo e ao valor cívico da produção didática desse autor, destacando que o trabalho de Teixeira Netto já teria comprovadamente apresentado contribuições mais efetivas em outras áreas do conhecimento, como a de geografia e de história, tornando o estudo dessas disciplinas mais interessante e ameno. Percebo que o parecer de Emilio Meyer refere-se também à competência, como professor e autor, de Teixeira Netto nas duas disciplinas apontadas por Clemente Pinto ao invés de avaliar propriamente o primeiro livro para o qual seu autor pedira parecer.

Foram baixadas novas instruções para o trabalho dessa mesma Comissão pelo Secretário do Interior, Osvaldo Aranha (Relatório, 1929). A Comissão era tomada como órgão consultivo e deliberativo, devendo ser composta de um presidente, que poderia ser o Diretor Geral da Instrução Pública “ou pessoa de grande e reconhecido saber, com voto qualitativo” (Relatório, 1929, p. 52), de quatro professores do curso complementar da Escola Complementar da Capital, do Diretor da Escola Complementar da Capital e de um representante do magistério primário em efetividade em algum colégio elementar da Capital. A Comissão seria nomeada pelo Secretário do Interior, por proposta do Diretor Geral de Instrução Pública, “para servir durante 2 anos” (ibid., p. 51)<sup>110</sup>. Cabe destacar que tal Comissão através de suas funções deliberativas interviria: “a) na aprovação dos programmas do ensino primário, inclusive do curso complementar, dentro das bases regulamentares; b) na aprovação e adoção de livros didacticos e de literatura infantil; c) em todas as questões de serviço em que o director geral julgar necessaria sua intervenção” (Relatório, 1929, p. 52).

---

<sup>110</sup> No relatório dos governantes de 1929 (Relatório, 1929, p. 50), são apresentados os sete membros da nova Comissão de Exame das Obras Pedagógicas. Faziam parte dessa Comissão: Melchisedech Mathusalem Cardoso (desembargador); Emilio Kemp (diretor); Henrique Emilio Meyer (professor); João Alcides Cunha (professor); Olga Acauan (professora); Camila Furtado Alves (professora) e Maria Amorim (professora).

Quero ressaltar que o governo propunha, então: “A Comissão não se limitará a dar simples parecer aprovando ou reprovando, sobre as obras, mas documentará a resolução tomada, declarando, outrossim, se os livros estão ou não em plano superior aos atualmente adoptados nas aulas estadoaes” (Relatório, 1929, p. 53). Instruía, ainda, esse documento que, excepcionalmente, o Secretário do Interior poderia “mandar submeter a julgamento trabalhos datilografados, não resolvendo, entretanto, a adoção dos mesmos antes de convenientemente impressos” (Relatório, 1929, p. 53) e que o juízo emitido pela Comissão seria sancionado pelo mesmo Secretário depois de consultar a Diretoria Geral de Instrução Pública.

Mortatti (1999, p. 130) informa que uma das atribuições das comissões paulistas era a indicação dos livros didáticos a serem adotados a cada ano, classificando as obras, que seriam “enumeradas na ordem descendente do seu valor didactico”. É possível supor que essa classificação descendente também fosse seguida pelas comissões gaúchas para a indicação dos livros a serem adotados nas escolas primárias.

Recomendações em torno de cartilhas ou primeiros livros foram apresentadas pela Comissão de 1929, como a de adoção do primeiro livro *Queres ler?*. Tal livro passa a ocupar o primeiro lugar em duas relações de livros apresentadas (Relatórios, 1929), evidenciando, assim, deslocamentos que estariam se iniciando no final dos anos 20 na orientação para o uso de métodos de alfabetização e cartilhas no nosso Estado. Dessas duas relações de livros, devo observar que a primeira delas inclui apenas uma lista de livros didáticos para escolas primárias em 1929, que consta no relatório do Diretor Geral da Instrução Pública. A segunda relação foi elaborada pela Comissão de Exame de Obras Pedagógicas. Destaco dessas duas, os livros da área de linguagem e os de leitura, respeitando a ordem das listas e a forma como são nomeadas as obras e seus autores:

#### RELAÇÃO DO MATERIAL DIDACTICO PARA AS ESCOLAS PRIMARIAS EM 1929

##### *Linguagem*

1. *Queres ler?* – Olga Acauan e Branca Diva.
2. Cartilha Maternal – João de Deus.

3. Leituras escolhidas, 3º e 4º livros – A. C. Pinto.
4. Serie de livros de leitura – A. Firmino de Proença.
5. Serie de livros de leitura – E. Braga.
6. Segundo livro – João de Deus.
7. Curso graduado de letra manuscripta – por um rio-grandense
8. Língua materna – (1º e 2º curso) - A. C. Pinto.
9. Selecta em prosa e verso – A. C. Pinto.
10. Alma Brasileira – Assis Cintra.
11. Campos e arrebóis – Tullio de Castro.
12. Methodo de analyse – Alcides Cunha.
13. Quadros de linguagem e arithmetica – Roca Dordal e outros.
14. Quadros muraes para o ensino da Cartilha Maternal.
15. Aparelhos para taes quadros (Relatório, 1929, p. 32) .

#### RELAÇÃO DE LIVROS PARA AS NOSSAS ESCOLAS PRIMARIAS

##### Leitura

- 1º livro *Queres ler?* (methodo analytico-synthetic).
- Cartilha Maternal (methodo synthetico de João de Deus).
- Serie de livros de leitura por A. Firmino de Proença.
- Leituras escolhidas (3º e 4º livros) por A. C. Pinto.
- Selecta em prosa e verso, por A. C. Pinto.
- Manuscripto brasileiro por A. G. Lima.
- [Como livros de leitura suplementar]
- “Alma brasileira”, por Assis Cintra.
- Campos e arrebóis por Túlio de Castro (Relatório, 1929, p. 103).

Dessas duas relações de 1929, destaco para comentar, ainda, neste capítulo a presença das/os autoras/es Olga Acauan Gayer, Branca Diva Pereira, Firmino de Proença e Erasmo Braga.

As séries de leitura graduada de Antonio Firmino de Proença e de Erasmo Braga surgem entre os anos 20 e 30 em nível nacional (Pfromm Netto, Rosamilha e Dib, 1974, p. 181). Exemplar examinado da *Cartilha Proença* corresponde à 84ª edição, publicado pela Melhoramentos, que segue a orientação analítica para o ensino de leitura (Proença, 1955). Já o exemplar examinado do primeiro livro de Leitura da Série Braga apresenta um conjunto de textos que corresponderiam a leitura intermediária. Para Lourenço Filho (apud Braga, 1949, p. 3), que revisou a Série Braga e apresenta a sua 136ª edição, também pela Melhoramentos; este primeiro livro seria composto de textos “de transição entre a cartilha e os de mais desenvolvida leitura corrente”, ou seja, ele exemplificaria aqueles que sucederiam a cartilha.

O primeiro livro *Queres ler?* (fig. 64) é uma “adaptação autorizada”, produzida por Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza do livro *Quieres leer?*, do professor uruguaio José Henriquez Figueira. No Prólogo da edição de 1937, Figueira elogia a adaptação realizada pelas professoras normalistas. Um longo parecer de Antonio Henriques de Casaes, ex-docente de Pedagogia da Escola Complementar de Porto Alegre, é apresentado à Comissão de Exame das Obras Pedagógicas em abril de 1924 (Acauan; Pereira, 1937, p. VII-XIII)<sup>111</sup>.

No próximo capítulo, a discussão privilegiará exatamente um ponto: o das diferenças e semelhanças que teriam quanto ao ensino da leitura e da escrita, as cartilhas ou primeiros livros que foram adotados no Rio Grande do Sul entre 1890 e 1930. Não posso deixar de pontuar que acredito que outras cartilhas ou primeiros livros foram utilizados na Instrução Pública gaúcha nesse período, mas privilegiarei nesta Tese o exame daquelas obras que tiveram adoção comprovada pelos documentos examinados neste capítulo. Na próxima e última seção deste capítulo, darei continuidade a esse mapeamento de adoção de cartilhas ou primeiros livros, examinando registros feitos pelo almoxarifado da Instrução Pública e pelos professores/as das aulas públicas da capital.

#### **4.2 Visibilizando o processo de circulação de cartilhas**

A legislação orientava que fosse feito o controle da distribuição de livros e demais materiais do ensino aos/às alunos/as pobres através do ato nº 128, de 13 de

---

<sup>111</sup> Cf. trabalho *A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero ler*, de Eliane Peres (1998).



FIGURA 64: Capa do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1931). Créditos: Museu da Cartilha/Instituto de Educação Flores da Cunha.

março de 1890 (Leis, 1890, arts. 1-16), o qual dava instruções para o cálculo e remessa do fornecimento de livros, papel, etc. às aulas primárias. Tal ato esclarecia que, ao fim do primeiro semestre do ano letivo, o professor público da Instrução Primária, tendo em vista a matrícula dos alunos pobres que freqüentavam a escola, bem como o número de livros e quantidade de papel, tinta e os demais objetos que sobraram do último fornecimento, deveria organizar uma relação específica de livros e demais objetos necessários à escola no futuro ano escolar e a remeteria em data precisa, até 10 de julho de cada ano, ao Diretor Geral de Instrução Pública. O reconhecimento do estado de pobreza seria feito pelo professor, o qual estaria sujeito a multa, descontada de seus vencimentos. Além disso, ele ficaria responsável pelo valor dos livros e demais materiais que pudessem ter sido fornecidos, caso apresentasse como pobre um aluno que não se encontrasse nessas condições. Conforme artigo 4º desse mesmo ato, não seriam fornecidos senão os livros que houvessem sido adotados pelo Conselho de Instrução Pública.

No relatório dos governantes de 1912 constavam novas instruções para o fornecimento de material aos estabelecimentos de ensino, expedidas pelo Secretário do Interior, Protásio Alves (Relatório, 1912). Assim, tal fornecimento, feito a partir de pedido formulado pela Repartição Central, seria destinado às escolas, devidamente acondicionado em caixotes. A entrega deveria ser feita diretamente ao professor em sua escola ou à autoridade que fosse designada na ordem de fornecimento, que atestaria, ao contratante, o recebimento dos volumes com especificação do estado de acondicionamento. A conferência deveria ser feita em presença de testemunhas e, logo após a recepção do material, seria organizada a relação do material recebido, especificando a quantidade de livros e seus autores, para ser remetida à Repartição Central, onde seria confrontada com as contas dos fornecedores. Havia, ainda, instruções quanto ao envio de faturas pelo contratante sobre como deveriam ser resolvidas situações imprevistas ou de impedimento de recebimento do fornecimento.

Por essas determinações legais, podemos constatar que, assim como os/a autores/as eram confrontados/as (e continuam sendo) por um conjunto de constrangimentos e

regras para produzirem seus trabalhos didáticos que se tornariam livros após serem revisados, glosados, autorizados e publicados, os/as professores também teriam que respeitar uma série de instruções legais para receberem essas obras. Esses procedimentos legais materializariam determinadas interdições que teriam a função de dominar acontecimentos aleatórios (Foucault,1998) quanto ao processo de produção e de circulação de livros. Penso que a análise dos documentos legais e dos registros de atas dos órgãos responsáveis pela aprovação de livros neste capítulo permitiu, até aqui, ilustrar, em parte, o processo de controle da produção e circulação de cartilhas ou primeiros livros no Rio Grande do Sul entre 1890 e 1930.

Cabe informar também que, assim que fosse autorizado pelo governo o fornecimento de livro e demais materiais, conforme relação feita pelo Diretor Geral de Instrução, com base nas informações enviadas pelos professores, ocorria o contrato com o/s fornecedor/es que mais vantagens oferecesse/m ao Estado (fig. 65).

#### **4.2.1 Através de mapas e livros de registro do almoxarifado da Instrução Pública**

O Serviço de Almoxarifado da Instrução Pública relacionava o material encaminhado para cada aula pública do Estado de duas formas: (1) descrevendo e discriminando a quantidade em livros e demais materiais fornecidos a cada exercício anual em livros de registro por aula pública e (2) relacionando em mapas demonstrativos esses últimos, só indicando, então, os totais da distribuição de cada material para todo o estado gaúcho. O exame desses livros e mapas permite mapear, de forma esparsa, quais cartilhas ou primeiros livros foram distribuídos, entre 1889 e 1896, ou seja, na fase de constituição do governo republicano gaúcho e, após, já na sua fase de consolidação, entre outros dois novos períodos, entre 1898 e 1903 e entre 1907 e 1908. Examinei oito documentos avulsos, entre mapas e livros de registro do almoxarifado da



FIGURA 65: Anúncio do fornecedor Rodolpho José Machado encontrada em parte interna da capa dos livros de registros (Material, 1889). Créditos: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul<sup>112</sup>, e mais um anexo de um relatório dos representantes do governo de 1908, que corresponde a um desses mapas demonstrativos dos materiais recebidos pelo almoxarifado e distribuídos às escolas públicas (Relatório, 1908, anexo).

Se olharmos, por exemplo, para o livro de registros do exercício de 1889 (fig. 66), ano da proclamação da República, consta a cada página a distribuição pelo governo da *Cartilha nacional*, de Hilário Ribeiro (Material, 1889). A nota do oficial responsável pelo registro dos materiais fornecidos que aparece ao pé de cada página no livro de registro do exercício de 1889 esclarece que: “As cartilhas nacionais são os primeiros livros de leitura”. Cabe informar que, embora o governo monárquico estivesse fornecendo somente esse livro como primeiro livro de leitura, nos últimos anos desse regime, o *Primeiro livro*, de Abílio (Borges, 1877), constava na relação de alguns dos pedidos dos professores/as ainda em 1889 (Material, 1889).

Segundo novos registros desse livro, referentes ao exercício de 1890, consta, novamente, a remessa direta aos/as professores/as, da *Cartilha nacional*<sup>113</sup> (Material, 1890). De 1890 a 1895, a *Cartilha nacional*, identificada nos mapas de fornecimento como *Primeiro livro de leitura* ou *Cartilha de Hilário*, era o único primeiro livro de leitura distribuído pelo governo (Material, 1890; 1891-1893; 1893-1894; 1894-1895; 1895-1896). Para o exercício de 1896 constava também a distribuição da *Cartilha Samorim*<sup>114</sup>, de Samorim Gustavo de Andrade (Material, 1895-1896; 1896).

---

<sup>112</sup> Os nove documentos avulsos examinados são: (1) Material fornecido (1889); (2) Material fornecido (1890); (3) Material fornecido (1891-1893); (4) Material fornecido (1893-1894); (5) Material fornecido (1894-1895); (6) Material fornecido (1895-1896); (7) Material fornecido (1896); (8) Material fornecido (1898-1903).

<sup>113</sup> Esses prazos de entrega poderiam ser cumpridos, inclusive, em até quatro dias, se a entrega fosse para os distritos e arraiais da capital, chegando a vinte, trinta ou sessenta dias, conforme a distância dessas localidades. No livro de assentamento da distribuição de livros e demais materiais às escolas públicas, referente ao ano de 1890, consta um total de 467 assentamentos, sendo sempre um assentamento por página (Material, 1890). Conforme tais assentamentos, cada aula pública recebia quantias que variavam entre 06 e 30 livros. Antecipo que, no relatório de 1918, Protásio Alves (Relatório, 1918a, p. XIV) esclarece que tal distribuição se adequaria ao pedido dos/as professores/as, observando que: “Em vez de se fazer distribuição uniforme aos estabelecimentos, se faz de acordo com os pedidos detalhados dos professores, tendo em vista as necessidades do ano”.

<sup>114</sup> Essa era a forma como era reconhecida a *Cartilha mestra*, de Samorim Gustavo de Andrade, pois a primeira edição da *Cartilha Samorim*, do mesmo autor, é de 1921.

Mapa demonstrativo dos objetos recebidos pelo almoxarifado da Instrução Pública, identificando o existente, recebido e distribuído entre os anos de 1898 até 1903 (figs. 67-70) ilustra a distribuição da *Cartilha mestra*, identificada por *Cartilha Samorim*, ao mesmo tempo que indica a distribuição da *Cartilha maternal*. Nos mapas de fornecimento de 1902 e 1903, chama a atenção o nome do *Cartilha primária/Primeiro livro/ por um professor rio-grandense*, que consta em apêndice, logo abaixo da *Cartilha Samorim*, assim como o *Segundo livro/por um professor rio-grandense*, que também aparece abaixo do *Segundo livro de Samorim*, através da expressão “idem”. Resta saber se os números das quantidades recebida, distribuída e existente de 1902 e 1903 se referem a uma das cartilhas ou à soma das duas (Material, 1898-1903). Não podemos esquecer que, pelo que vimos nas atas, em 1902 a *Cartilha primária/Primeiro livro por um professor/rio-grandense* fora distribuída a título de experiência, com adoção provisória, conforme autorização prévia dada pelo Conselho Escolar ao Inspetor Geral e, nesse mesmo ano, fora examinada e aprovada sua adoção pelo Conselho Escolar para o/s anos/s seguinte/s. Outro aspecto a destacar é o de que, ao mesmo tempo que eram distribuídas as contrafações “inconveniente” – Samorim – e “similar” – *Primária/Primeiro livro por um professor rio-grandense* -, segundo juízo do próprio Prates, expresso em relatórios e registrado nas atas do Conselho, a própria *Cartilha maternal* era distribuída em quantidades ínfimas ante as outras duas (ou uma delas)<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Tal mapa mostra que, no ano de 1898, enquanto o almoxarifado recebera 18120 unidades da *Cartilha Samorim* e 50 unidades da *Cartilhas João de Deus*, distribuíra 8586 unidades da primeira e somente 5 unidades da segunda, acusando, ainda, nesse ano a existência de 9534 da primeira e 45 unidades da segunda. No ano seguinte, 1899, o almoxarifado possuía 9534 *Cartilhas Samorim* e distribuíra 8768, ficando nesse ano com 766 unidades. Em contrapartida, possuía 45 unidades da *Cartilha João de Deus*, distribuíra quatro unidades e permaneceram no almoxarifado, 41 unidades. Para o ano de 1900, o almoxarifado recebera 12000 e, como anteriormente possuía 766, somava, então, 12766 *Cartilhas Samorim*. Desse total, distribuiu 11948, ficando no almoxarifado 788 unidades; distribuiu 13 unidades das 41 *Cartilhas João de Deus* existentes, restando ao final desse ano, 28 unidades. Já no ano de 1901, foram distribuídas 780 *Cartilhas Samorim* das 788 existentes, sobrando ao final desse ano somente oito unidades, ao mesmo tempo em que são distribuídas duas unidades das 28 restantes do ano anterior da *Cartilha de João de Deus*, restando, então, 26 unidades. Em 1902, passam a existir no estoque oito *Cartilhas Samorim*, e são recebidas mais 22078 unidades, que podem ser da *Cartilha Samorim* ou da *Cartilha primária/Primeiro livro/ por um professor rio-grandense*. De uma ou de outra, ou da soma das duas, são distribuídas 16550, restando 5536 unidades, enquanto é distribuída uma *Cartilha maternal*, das 26 existentes, sobrando, então, 25 unidades. Por fim, no ano de 1903, o mapa mostra o recebimento de 15000 unidades da *Cartilha Samorim* ou da *Cartilha primária/Primeiro livro/ por um professor rio-grandense*, que, somado ao existente, totaliza 20536 unidades. Como houve a distribuição de 10890 unidades, restaram, então, 1646 unidades. Não há o registro de distribuição das 25 *Cartilhas de João de Deus* existentes no ano de 1903 (Material, 1898-1903).

Encio de 1994.

J. P. de Souza

Deu-se ao Colégio Santo Antonio, a  
 tabeleira de seu Fernando Marchad  
 pela madeira de dentro do Colégio R. 58.  
 de Anjo, e a seguinte disposição no R. 20  
 do Art. 3º da lei n.º 1688 de 13 de Ja-  
 neiro de 1894, a seguinte:

Com cartilhas manuais p.º H. Ribeiro	100
Cartilha 2.ª livro de letreiro . . .	50
Cartilha 3.ª . . . . .	60
Cartilha selecta p.º Clemente Azeite	50
Cartilha grammatica p.º Ribeiro	60
Cartilha geographica p.º Loureiro	60
Cartilha de manuscrito p.º Calhoun	
Com taboas	100
Com ardores	100
Com cartilha lapis de frasco	200
Com cartilha de letreiro	100
Com cartilha com passagens de 4	
Com cartilha com passagens de 4	
Com cartilha de letreiro	5
Com cartilha lapis de frasco	24
Com cartilha grammatica de 400	
Com cartilha de letreiro	
Com cartilha de letreiro	14

de 9 de Janeiro de 1894

Official  
 Antonio José de Souza

FIGURA 66: Página do livro de registros do ano de 1891 do almoxarifado da Instrução Pública , acusando a distribuição da *Cartilha nacional* para as aulas públicas (Material, 1890). Créditos: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

**Mapa demonstrativo dos objectos**

LIVROS E MAIS OBJECTOS		Quantidade recebida.	Quantidade distribuida.	Existencia
Cartilha Samorim		18120	8586	9584
2.º Livro Samorim		1427	7466	6804
3.º Livro Hilario		8452	8452	
4.º Livro Hilario		1000	1000	
Selectas Alfredo Pinto		2600	2375	225
Cartilhas João de Deus		50	5	45
Deveres dos Filhos João de Deus		25	10	15
Manuscriptos		8500	8585	153120
Taboadas		8700	4200	115
1.ª Arithmetica Souza Lobo				
2.ª Arithmetica				

O director da Secretaria  
José Carlos Ferreira Gomes

FIGURA 67: Parte do Mapa demonstrativo dos objectos recebidos pelo almoxarifado da Instrucção Publica e distribuidos ás escolas publicas: exercicio de 1898. (Relatório, 1899, anexo). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa/RS.

Livros e mais Objectos	Cartilhas	Samericim	2.º Livros	Samericim	3.º Livros	Maluco Ribeiro	4.º Livros	Maluco Ribeiro	Seleções	M. de V. de	Cartilhas	J. de G. de			
Transporte															
Quantidade recebida	22070	22180	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100
Quantidade distribuida	22080	22180	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100	3100
Existencia	5330	6100							100	20	10	20			

FIGURA 68: Parte do Mapa demonstrativo dos objectos recebidos pelo almoxarifado da Instrucção Publica e distribuidos ás escolas publicas: exercicio de 1902 (Material: 1898-1903). Créditos: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Créditos: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

Livros e mais Objectos	1. Livros Carthicos	2. Livros Samaritanos	3. Livros Samaritanos	4. Livros Samaritanos	5. Livros Samaritanos	6. Livros Samaritanos	7. Livros Samaritanos
Transporte							
Quantidade recebida	5536	6180			120	25	15
<i>Summa</i> Quantidade distribuida	20530	21180	4000	3000	4105	25	135
	10890	9464	3463	1645	3939	25	135
Existencia	2640	11722	517	1357	671		

FIGURA 69: Parte do Mapa demonstrativo dos objectos recebidos pelo almoxarifado da Instrucção Publica e distribuidos ás escolas publicas: exercicio de 1903 (Material: 1898-1903). Créditos: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Algumas informações podem ser úteis neste momento para entendermos a grande distribuição da *Cartilha Samorim* e da *Cartilha primária/Primeiro livro/ por um professor rio-grandense* e o pequeno número de exemplares da *Cartilha João de Deus*. A importação da *Cartilha João de Deus* (como é nomeada nos mapas e notas), ou *Cartilha maternal* (como a intitulou o seu autor), implicava custos elevados aos cofres públicos, originando a edição de “contrafações” para substituí-la. A distribuição da *Cartilha primária* pode ser observada em mais um mapa do material fornecido às aulas públicas, correspondente aos anos de 1907 e 1908 (Relatório, 1908, anexo). Nesse mapa, consta, agora, somente a denominação *Cartilha primaria*. Acredito que essa variedade de denominações para as contrafações da *Cartilha maternal* e para a própria obra original estava relacionada a maior aproximação ao método que orientava a produção das cartilhas, pois as “contrafações inconvenientes”, como a *Nacional* e a *Mestra*, distinguiam-se facilmente da *Maternal*, nas denominações que recebiam, sendo a primeira reconhecida, principalmente, pelo seu título – *Cartilha nacional* - ou nome de seu autor - *Cartilha do Hilário* - e a segunda, especialmente, pelo nome de seu autor - *Cartilha Samorim*. Já a *Cartilha primária/Primeiro livro por um professor* se confundia com a obra original nas nomeações e, ao que parece, seria a contrafação melhor aceita pelo governo para adoção em substituição a obra original. A própria *Cartilha maternal* dificilmente recebera essa denominação nos documentos analisados, restringindo-se tal denominação, quando usada, aos documentos dos representantes do governo. Nos próximos documentos a serem examinados surgirão novas denominações.

#### **4.2.2 Através de livros de registro das aulas públicas**

Se olharmos os livros de registros realizados pelas professoras<sup>116</sup> das aulas públicas de distritos de Porto Alegre, inicialmente poderemos constatar que tais

---

<sup>116</sup> Devo observar que todos os inventários que consultei foram organizados por professoras, embora se saiba que existissem professores atuando na docência nesse período.

N. 3

**Fornecimento às escolas publicas em 1907**

	Artesaria	Linhas em branco - 30 li	Cartilha primaria	Letrasz escaladas	Selecia Dr. Pinto	Manuscrito Rio-Grandense	1.ª Arithmetica Souza Lobo	Historia de Rio Grande João Matt	Letrasz de trechos escaladas Matz	2.ª Livro de Lettura	Lapis-Jab. Faber n. 2 - dourado	1.ª Arithmetica Trajano	Tubetez mullada	Grammatica P. S.
38	383	171	1.914	1.057	757	815	1.413	555	510	1.459	91	720	1.914	35
31	680	29	563	374	204	368	315	12	—	508	29	—	701	44
32	104	120	905	330	284	464	456	276	276	674	43	322	1.020	72
25	488	84	750	470	100	280	327	244	280	470	28	262	750	114
37	516	141	524	390	48	308	308	246	222	338	37	234	585	36
36	304	108	585	254	72	254	234	234	189	450	36	180	585	54
33	405	30	510	204	18	210	204	204	204	270	33	138	510	12
34	408	102	680	272	48	272	64	64	64	272	34	272	680	—
11	132	33	220	88	18	88	18	18	18	88	11	66	220	—
6	72	18	120	48	—	48	—	—	—	48	6	36	120	—
19	225	38	380	152	48	152	48	114	—	152	19	140	380	—
23	238	69	460	146	24	184	138	138	138	230	23	138	460	2
21	220	63	420	136	30	168	126	126	126	210	21	126	420	3
11	132	33	220	88	30	88	30	30	30	88	11	66	220	—
4	48	8	80	32	—	32	—	24	—	32	4	32	80	—
12	225	36	310	86	62	56	86	72	62	134	12	72	310	4
5	60	15	100	30	24	30	28	30	30	50	5	30	100	—
10	200	30	175	80	70	100	55	55	50	150	10	40	200	1
4	64	12	54	24	24	28	24	24	24	64	4	16	70	—
8	120	20	140	72	40	72	60	32	36	61	6	40	182	1
5	50	10	75	30	21	40	25	15	15	30	3	20	100	—
5	118	15	95	46	38	58	38	38	25	70	5	25	95	—
8	90	18	105	42	27	60	33	33	36	81	6	27	105	—
8	230	24	190	76	60	78	61	61	39	117	8	47	225	—
10	208	30	180	72	36	72	72	52	72	112	10	60	200	—
8	96	24	130	52	12	52	52	42	42	84	8	48	130	—
12	195	39	156	78	54	180	78	66	74	156	6	104	200	—
10	150	30	120	60	48	100	60	60	60	120	5	80	150	—
7	45	9	36	18	16	30	18	18	18	36	2	22	60	—
6	95	18	95	38	26	50	36	36	30	62	6	25	95	—

FIGURA 70: Parte do Mapa de fornecimento às escolas publicas em 1907 e 1908 (Relatório, 1908, anexo 3). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa/RS.

documentos abrangem o registro de um período bastante extenso, de 1873 a 1921<sup>117</sup>. Esses registros não são totalmente uniformes na sua forma, pois, embora muitos deles possuam a discriminação das quantidades “recebidas” dos fornecedores, “existentes” nas aulas públicas a cada registro e “distribuídas” aos/às alunos/as, a mesma deixa de ser feita por alguns exercícios letivos por motivos diversos, alguns deles combinados, como: não houve fornecimento; determinada aula deixou de funcionar em um determinado período ou local; a professora adoeceu ou foi transferida; a aula ficou vaga; os registros se extraviaram, etc. Isto significa que, se dados referentes aos registros desses inventários parecem cobrir períodos aparentemente extensos, efetivamente não o fazem, já que há espaços de tempo que ficam descobertos. Outro aspecto que dificulta a análise de tais documentos corresponde à forma como são organizados: a denominação usada para as cartilhas ou primeiros livros nem sempre corresponde às que lhes deram seus autores, mas sim, a aproximações desses títulos, muitas vezes misturados com a denominação de outras obras adotadas, quando o registro não é genérico, identificando somente o número de cartilhas ou primeiros livros.

È inspirada na “crença” de que as “fontes devem ampliar-se, até atingir o fragmentário e o ausente, dando voz a achados submersos e isolados, desafiando os próprios silêncios da documentação direta”, como bem observa Cambi (1999, p. 32), que procuro examinar esses documentos dispersos e descontínuos, que permitem revisitar o passado por um novo caminho para analisar a circulação de livros. São novas vozes a registrar a circulação de cartilhas e primeiros livros: a de professoras das aulas públicas da Capital do Estado, documentando em inventários e com notas da Selbach Editora e Livraria essa distribuição. Vejamos, então, alguns desses documentos e a forma como ilustram parte do circuito cultural das cartilhas ou primeiros livros na Instrução Pública na capital do Estado, desde 1887, anteriormente à proclamação da República, portanto, até 1921, data mais abrangente desses documentos.

---

<sup>117</sup> Desses documentos avulsos, foram analisados nesta seção sete deles e que correspondem a (1) Material fornecido (1873-1907); (2) Material fornecido (1882- 1887/89?); (3) Material fornecido (1889-1921) <sup>(4)</sup> Material fornecido (1888-1915); (5) Material fornecido (1894-1913); (6) Material fornecido (1910-1913); (7) Material fornecido (1910-1918).

O Livro de inventário, que demonstra os objetos supridos à aula da Azenha de 1873 a 1907, mostra que essa aula recebeu aparentemente somente o *Primeiro livro do Abílio*, de 1873 até 1886, pois, quando este não está devidamente identificado, consta somente *Primeiro livro de leitura*. A partir de 1890, essa aula passa a receber as *Cartilhas nacionais por Hilário Ribeiro*, acusando a existência do *Primeiro livro*, os quais talvez fossem os de Abílio e registra-se ainda que todos os sobrantes fossem identificados de uma forma generalista, como essa. Em 1896, o inventário acusa o recebimento da *Cartilha Samorim* e, em 1897, a existência de diversos livros *inservíveis* e o recebimento das *Cartilhas nacionais*. De 1898 a 1900 a aula recebe a *Cartilha Samorim* e em uma remessa de 1900, inclusive, até 1906, os livros são identificados somente como *Primeiros livros* ou *Primeiros livros de leitura* (Material, 1873-1907).

Assim, pelos registros dessa aula pública da Azenha, tivemos, desde 1876, a distribuição do *Primeiro livro*, de Abílio Borges (ou outro primeiro livro, quando aparece a identificação genérica), até sua substituição, em 1890, pela *Cartilha nacional*, de Hilário Ribeiro (ou, novamente, um outro primeiro livro) e, a partir de 1896, compartilharia a distribuição com a *Cartilha mestra*, de Samorim Gustavo de Andrade, identificada no livro de registros dessa aula pelo primeiro nome de seu autor (compartilhando também com a identificação genérica *primeiro livro* nesse ano e, *cartilhas*, para o ano de 1907).

Outro documento avulso, inventariando material fornecido no período de 1882 a 1889, destaca o fornecimento dos *Primeiros livros de leitura de Hilário Ribeiro*, de 1882 a 1888 e o das *Cartilhas nacionais de Hilário Ribeiro*, entre 1888 e 1889 (Material, 1888-1887/89?). Tal dado parece confirmar que a *Cartilha nacional* substituiu, a partir de 1888, o *Primeiro livro de leitura*, do próprio Hilário Ribeiro, conforme consta no parecer de adoção do Conselho de Instrução, datado de 1885, apresentado no início deste capítulo.

Os próximos dois inventários ratificam que a *Cartilha mestra*, que fora aprovada pelo Conselho de Instrução Pública no ano de 1895 e impressa pelo próprio governo no

ano seguinte, já estaria sendo distribuída às aulas públicas nesse mesmo ano letivo, além de confirmar dados anteriores quanto à distribuição da *Cartilha nacional*.

A relação dos livros e objetos fornecidos à “19ª aula mixta do 2º districto da capital”, confirma dados anteriores, pois constam no caderno de registros dos materiais recebidos pela professora Julia B. de Miranda e Silva, no período de 1894 a 1900, as *Cartilhas do Hilário Ribeiro* nos anos de 1894 e 1895 e a *Cartilha Samorim* para os anos de 1896 até 1899, constando a *Cartilha mestra de Samorim* no ano de 1900, agora com a identificação adequada de *Cartilha mestra* (Material, 1894). Em relação a essa mesma “19ª aula mixta do 2º districto”, quando esta muda de professora, o registro passa a ser genérico para os anos letivos de 1902 até 1913, embora no ano de 1904, a professora Ernestina de Almeida acuse a existência de *Cartilhas primárias*, bem como o seu fornecimento no ano de 1907 e o seu pedido para os anos de 1908 e 1909. Ou seja, mais uma das obras adotadas, no caso desta última, experimentalmente, a partir do ano de 1901 e com a aprovação do Conselho de 1902 em diante, passaria a ser distribuída às aulas públicas.

Os próximos inventários nos mostram que a distribuição da *Cartilha mestra* e da *Cartilha nacional* continuaria a ser realizada, sendo, entretanto, essas obras gradativamente substituídas pela distribuição da *Cartilha primária/Primeiro livro de leitura por um professor*, que, ao que parece, seria a/o mesma/o *Cartilha primaria João de Deus/ Primeiro livro de leitura de João de Deus/ Cartilha João de Deus/Cartilha methodo João de Deus/ ‘Cartilha maternal’ pelo methodo João de Deus*.

Na relação dos livros e demais objetos fornecidos à 15ª aula mista da Azenha, 12ª e 9ª do sexo masculino do Parthenon e 32ª do sexo masculino do Rio Branco, entre os anos de 1899 e 1921, há a distribuição da *Cartilha mestra por Samorim Gustavo de Andrade*, em 1899; não constam cartilhas nas relações de 1900 e 1901; nos anos de 1902 a 1904 há a distribuição dos *Primeiros livros de leitura de João de Deus*; no ano de 1905 são distribuídos os *Primeiros livros de leitura por Hilário Ribeiro*; não há relação de livros fornecidos no ano de 1906 e nem dados sobre os anos de 1907 até 1918; em 1919 constam *Cartilhas methodo João de Deus* na relação do material

fornecido aos alunos pobres, mantendo-se a distribuição dessa cartilha para os anos de 1920 e 1921. Pela primeira vez encontro a cartilha de João de Deus nomeada como ‘*Cartilha maternal*’, *pelo methodo João de Deus* nesses inventários (Material, 1899-1921).

Em mais uma relação de livros e demais objetos fornecidos para aulas do município de Porto Alegre, nos anos de 1910, 1912 e 1913, aparecem entre os livros existentes e distribuídos aos/às alunos/as: *Primeiro livro de leitura por um professor*, *Cartilhas mestras de Samorim Gustavo de Andrade*, *Cartilhas primárias de Samorim Gustavo de Andrade*<sup>118</sup> e *Cartilhas João de Deus*. Já nos últimos anos de registro desse inventário, entre os anos 1915, 1916 e 1917, tal identificação se restringe a *Primeiros livros de leitura*, sem maiores especificações, que permitam reconhecer as obras (Material, 1910-1918).

Na relação dos livros e demais objetos fornecidos à 4ª aula mista do Arraial de São João (fig. 71), entre os anos de 1910 e 1913, é acusado o recebimento de *Cartilhas primárias - João de Deus* (Material, 1910-1913). Outro dado significativo é o de que a segunda via de uma outra nota da Selbach & Cia., descrevendo uma outra relação de livros e demais objetos recebidos pela 4ª aula mista de 2ª entrância desta Capital, em 20 de junho de 1913, informa sobre a distribuição de “40 *cartilhas primárias – João de Deus*”, o que comprova que a Selbach – editora e livraria - fornecia à época a própria *Cartilha maternal* ou “contrafações” da mesma (Material, 1910-1913). Ilustro, mais uma vez, as denominações que recebia a *Cartilha maternal* distribuída pela Selbach, com a relação de um pedido feito pela professora pela professora Branca da Costa Bard.

Relação dos objectos necessários á 19ª Aula Publica mixta.  
4 de Dezembro de 1912.

Cartilhas por João de Deus	36
Segundos Livros	36

---

<sup>118</sup> Mesmo quando a *Cartilha mestra* era identificada de uma forma que a aproximava das denominações que recebia a contrafação similar à *Cartilha maternal*, não deixava de ser identificada pelo seu autor.

Trechos de leitura	24
Selectas pelo Dr.Clemente Pinto	12
Grammaticas pelo Dr. Clemente Pinto	12
Manuscriptos	12
Taboadas	50
Mappa do Brazil	1
Ardozias	24
Lapiz para papel	24
Idem para ardozias	125
Canetas	36
Duas resmas de papel	2
(?) – giz- esponjas – tinta	

Porto Alegre 4 de Dezembro de 1912.  
 19ª Aula Publica mixta.  
 A Professora  
 Branca da Costa Bard.

Mesmo sem estar datada, se encontra entre as páginas de um dos livros de registros examinados, a 2ª via de uma nota da Selbach & Cia do material de ensino que foi entregue à 19ª aula da capital, regida pela professora Branca da Costa Bard. O dado interessante desta nota é que 50 cartilhas distribuídas para uma única aula eram *Cartilhas João de Deus* (fig. 72). Tal informação não chegou a ser colocada pela professora no livro de registro, podendo ser de 1916 ou posteriormente (Material, 1888-1915). A título de ilustração dos outros livros e demais matérias de ensino recebidos, transcrevo essa nota (Relação, 1888-1915).

2ª Via.

SELBACH & CIA entregam por ordem da Secretaria do Interior á 19ª aula no Municipio de PORTO ALEGRE' regida por D. Branca da Costa Bard, o seguinte material de ensino:

50 Cartilhas João de Deus.  
 20 Segundo livro João de Deus.  
 12 Manuscriptos rio-grandenses.  
 15 Trechos de leitura Maia.  
 12 Selectas Pinto.  
 1 Geographia de Souza Lobo.  
 15 Historias do Brazil Frankenberg.  
 15 Primeira grammatica Pinto.  
 8 Segunda grammatica Pinto.  
 15 Primeira arithmetica Souza Lobo.  
 1 Caixa de lápis para ardozias.  
 2 Duzias de canetas de latão.  
 3 Reguas metricas.  
 30 Ardozias.  
 3 Livros em branco.  
 50 Taboadas methodicas.  
 1 Resma de papel pautado.  
 1 Geographia de H.Martins.

2 Duzias de lápis Faber N. 274.  
2 Caixas de giz Roberts.  
2 Tubos de tinta em pó francesa.  
2 Duzias de canetas de madeira  
5 Folhas de mataborrão.  
1 Caixa de pennas de aço Heintze N.10.  
1 Caneca esmaltada.  
10 Cadernos para calligraphia.  
10 Historia Stella Dantas.  
2 Geographias de Guerreiro Lima.

Tal relação permite que retomemos algumas informações discutidas antes, como o uso determinados apetrechos, com a ardósia, criticada pelos inspetores regionais no início do governo republicano, por ser um instrumento que favoreceria o modo de ensino individual e que, ao que parece, permanece sendo distribuída às aulas públicas em período posterior. Outro aspecto a salientar é o de que, considerando a preocupação do governo de formar uma boa biblioteca escolar, temos nessa relação a distribuição de uma considerável variedade de livros, abrangendo as diversas áreas do conhecimento e a pretendida educação intelectual, moral e cívica, através dos livros.

Uma outra “Relação de livros e mais objetos recebidos pela 4ª aula mista de 2ª entrância desta Capital a 20 de junho de 1913”, informa da distribuição de “40 *cartilhas primárias – João de Deus*”, conforme segunda via de uma nota que a Selbach & Cia. entrega à 37ª aula de 3ª entrância no município de Porto Alegre, regida pela professora Maria Innocencia de Couto e Silva. Tal nota é identificada como caixa nº 35 (fig. 73). Como há duas colunas relacionando livros e demais materiais lado a lado na mesma nota, o primeiro item da primeira coluna indica “30 *cartilhas J. de Deus*”, ao mesmo tempo que, ao final da segunda coluna, entre o quarto e o terceiro últimos itens são indicadas “\_\_ *cartilhas* , *Methodo João de Deus* e \_\_ *2º Livro em continuação da cartilha*”, sem discriminar a quantidade (Material, 1899-1921; 1910-1913). Tal distribuição de material nos impressiona ainda hoje e era uma das formas de ajudar às aulas públicas que permaneceria pela década de 20, como nos relata Hessel (1976a), ao informar que essa distribuição atingia também as aulas federais, existentes nas áreas de colonização alemã .

Como podemos constatar, também nas notas as denominações são diversas, como *Cartilhas João de Deus/ Cartilhas primárias – João de Deus/ Cartilhas por João*

*de Deus/Cartilhas, methodo João de Deus* (fig. 74). Ao analisar, no próximo capítulo, o método de leitura e/ou de escrita que orientam as contrafações “inconvenientes” e “similares” da *Cartilha maternal*, constato que a *Cartilha maternal* vira contrafação da *Cartilha maternal*, através de uma edição gaúcha dessa obra, que mais se “aproximaria” da obra “original”.

Pelo que já vimos até aqui, é possível concluir que o fornecimento anual era determinado pela orientação oficial, via legislação, marcada por trocas de adoção e “adoções provisórias”, devido ao custos de algumas obras e distribuição do estoque existente no almoxarifado, ocasionando, assim, a distribuição de uma ou outra das cartilhas citadas nesses documentos. Os dados dos mapas e livros de registro feitos pelo almoxarifado e dos inventários feitos pelos professores/as mostram, com pequenas diferenças, a distribuição do *Primeiro livro do Abílio*, anteriormente à República, e a predominância de distribuição da *Cartilha nacional* nos primeiros anos da república, sendo esta predominância substituída, em seguida, pela da *Cartilha mestra* e, posteriormente, pelas “contrafações” da *Cartilha maternal*, como a *Cartilha primária* ou *Primeiro livro de leitura por um professor*, conforme dados retirados desses documentos. Ou seja: contrafações da *Cartilha maternal*, alfabetizaram o “nosso Estado” entre 1890 e 1930. Hessel (1976, p. 9) nos informa que a “Cartilha maternal, de João de Deus e o 2º Livro, do mesmo (?)”<sup>119</sup>, entre outros livros, eram recebidos pelas professoras federais<sup>120</sup>, ainda na década de 1924<sup>121</sup>, ano de aprovação do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, que passaria a ser indicado para adoção pela Comissão de Exame das Obras Pedagógicas em 1929. A adoção desse primeiro livro indica a necessidade de estudo de um outro período histórico – o da República “Nova” - e de sua relação com a adoção de cartilhas ou primeiros livros.

---

<sup>119</sup>O autor deve estar se referindo provavelmente ao segundo livro adotado que era reconhecido também por *Segundo Livro de Leitura pelo Methodo “João de Deus” por um professor*. 20 ed. ([Gomes?], s.d.) ou o *Segundo livro de leitura em continuação da “Cartilha Maternal” pelo “Método João de Deus” por José Carlos Ferreira Gomes*. 39 ed. (Gomes, s.d.)

<sup>120</sup> O autor se refere a forma como eram reconhecidas as professoras que davam aula nas escolas subvencionadas pelo governo federal, a partir da segunda metade da década de 10.

<sup>121</sup> Uma dos exemplares analisados da *Cartilha maternal* traz manuscrito a data de “2 de março de 1925” abaixo de um nome feminino, que bem poderia ser o de uma professora da época.

Relação dos livros e mais objectos recebidos pela 4<sup>a</sup> aula mixta de 2<sup>a</sup> entrância desta Capital a 20 de Junho de 1913.

16 Cartilhas primarias — João de Deus  
 15 2<sup>o</sup> livros de leitura — "  
 12 manuscritos por um Riograndense  
 13 leituras escolhidas — por um professor  
 12 selectas — Dr. Pinto  
 1 geographia de Souza Gobo  
 12 Grammaticas — Dr. Pinto  
 2 2<sup>o</sup> "  
 16 1<sup>o</sup> arithmeticas — Souza Gobo  
 1 caixa de lapis para ardosias  
 6 duzias de parietas de latão  
 3 reguas metricas  
 26 ardosias  
 2 livros em branco  
 30 taboas methodicas  
 1 resma de papel pautado  
 1 geographia de Henrique Martins  
 1 caixa de lapis Tubex  
 1 caixa de gis Roberts  
 2 tubos de tinta em fio  
 2 duzias de parietas de madeira  
 5 folhas de mata borrão  
 1 caixa de pennas de aço  
 1 caneca esmaltada  
 16 cadernos para calligraphia  
 15 historias do Rio Grande do Sul por Stella Dantas  
 2 geographias — Eurico Lima

FIGURA 71: Relação de livros e mais objectos recebidos pela 4<sup>a</sup> aula mixta de 2<sup>a</sup> entrância desta Capital. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (Material, 1899-1821; 1910-1913)

Na Via.

SELBACH & CIA entregam por ordem da Secretaria do Interior á 10ª aula no município de PORTO ALEGRE, rogida por D. Branca da Costa Burd, o seguinte material de ensino:

- 50 Cartilhas João de Deus.
- 20 Segundo livro " "
- 12 Manuscriptos riograndenses.
- 15 Trechos de leitura Maia.
- 12 Selectas Pinto.
- 1 Geographia de Souza Lobo.
- 15 História do Brazil Frankenberg.
- 15 Primeira grammatica Pinto.
- 8 Segunda " "
- 15 Primeira arithmetica Souza Lobo.
- 1 Caixa de lapis para ardozias.
- 2 Duzias de canetas de latão.
- 3 Reguas metricas.
- 50 Ardozias.
- 3 Livros em branco.
- 50 Taboadas methodicas.
- 1 Resma de papel pautado.
- 1 Geographia de H. Martins.
- 2 Duzias de lapis Faber N. 274.
- 2 Caixas de giz Roberts.
- 2 Tubos tinta e pó franceza.
- 2 Duzias de canetas de madeira.
- 5 Folhas de mataborrão.
- 1 Caixa de pennas de aq<sup>o</sup> heintze N. 10
- 1 Caneca esmaltada.
- 10 Cadernos para calligraphia.
- 10 Historia Stella Dantas.
- 2 Geographias de Guerreiro Lima.

FIGURA 72: Segunda via de nota da Selbach Editora e Livraria entregue à 37ª aula no município de Porto Alegre. (Material, 1899-1921; 1910-1913). Créditos: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

*Raiva Bacellar 186*  
*2ª via* *Arara Immaculada Santa*

Relação dos livros e utensílios escolares que **Selbach & C<sup>ia</sup>** entregam á *37ª* aula da *1ª* entrancia no municipio de *P. Alegre*  
 Caixa N.º *35*

<p>→ <i>50</i> Cartilhas J. de Deus  <i>12</i> 2.º Livro em continuação da cartilha  <i>50</i> Taboelas  <i>12</i> Manuscritos  <i>10</i> Leituras escolhidas  <i>10</i> Trechos de leituras  <i>16</i> Selecta Dr. Pinto  <i>1</i> Geographia Souza Lobo  <i>16</i> Historia do Rio Grande, J. Moia  <i>1</i> 1.ª Grammatica Dr. Pinto  <i>1</i> 2.ª " " "  <i>1</i> 1.ª Arithmetica, Souza Lobo  <i>1</i> caixas Lapis para ardosias  <i>2</i> duzias Canelas de madeira  <i>2</i> duzias Canelas de latão  <i>3</i> Reguas metricas  <i>1</i> caixas Pennas d'aga  <i>10</i> Ardosias  <i>2</i> duzias Lapis Faber  <i>1</i> Grammatica <del>Libertino</del></p>	<p>— Historia do Brazil, Frankenberg  <i>1</i> caixas Giz  — <del>Vulgaros para classe</del>  — <del>Taboelas para professor</del>  <i>2</i> <del>Taboelas em branco</del>  — 3.ª Livro Hilario  — 4.ª " "  <i>16</i> Historia Brazil, J. Ribeiro  — 1.ª Arithmetica Trajano <i>12</i>  <i>1</i> resmas Papel pautado  — Mundo Infantil <i>12</i>  — Agronomia Paldaef  <i>3</i> cadernos Malta bordado  <i>3</i> tubos Tinta Eagle  <i>1</i> <del>Livros de matricula</del>  — O Rio Grande do Sul  — Cartilhas, Methodo Jodo de Deus  — 2.ª Livro em continuação da cartilha  <i>10</i> Historia do Rio Grande, S. Bantas  <i>1</i> <del>Mappa do Estado</del></p>
---	--

*AD*  
*L de*  
*Guaricito*  
*Lema*  
*Angol*

FIGURA 73: Segunda via de nota da Selbach Editora e Livraria para 37ª aula mista da Capital (Material, 1899-1921;1910-1913). Créditos: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

I. via

J.R. da Fonseca & Cia entregam de ordem da Secretaria do Interior o seguinte material escolar á 37a. aula mista a Rua Ramiro Barcellos No. 187, sob a direção da professora D. Maria Inocência Couto e Silva:

- ✓ ✓ 10 S. Lobo, I. arithmetica
- ✓ ✓ 1 Caixa de pennas para ardozias
- ✓ ✓ 30 João de Deus, Cartilha
- ✓ ✓ 10 Frankenberg, Historia do Brasil
- ✓ ✓ 12 Língua materna I. curso
- ✓ ✓ 10 Leituras escolhidas III. serie
- ✓ ✓ 8 Manuscriptos riograndenses
- ✓ ✓ 8 Pinto, Selecta
- ✓ ✓ 12 João de Deus, Segundo livro
- ✓ ✓ 20 Ardozias
- ✓ ✓ 1. ~~XXX~~ Caixa de lapis americano
- ✓ ✓ 1 Caixa de pennas de aço
- ✓ ✓ 2 Pacotes de tinta em pó
- ✓ ✓ 1 Caixa de giz americano
- ✓ ✓ 10 Folhas de mata-borrão
- ✓ ✓ 3 Reguas metricas
- ✓ ✓ 30 Taboadas methodicas
- ✓ ✓ 2 Caixa de canetas.

FIGURA 74: Primeira via de nota de J.R. Fonseca e Cia. para 37ª aula mista da Capital (Material, 1899-1921; 1910-1913). Créditos: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

— Ó Pedro, que é

do livro de capa

5 A UNIDADE DE DOCTRINAS E MÉTODOS: através de contrafações,  
similaridades e adaptações

verde, que te deu

o avô?

— Já o dei ao Jor-

ge a guardar?

Até hoje me assombra periodicamente a memória  
uma frase dum livro de texto escolar:  
'Ó Pedro, que é do livro de capa verde que te deu o avô?'.  
Só agora na velhice é que começo a compreender

— Vae lá pedi-lo.

o sentido transcendental dessa pergunta:  
'Ó Erico, onde está o livro de capa verde?'

— Para que?

Fico pensando:  
Que fiz desse volume que não li?

— Para a tia Car-

Rasguei-o?

Queimei-o?

Dei-o de presente a alguém?

(Veríssimo, 1981, p. 86).

## **5.1 Como garantir a unidade de métodos e de doutrinas**

A necessidade de elaborar livros didáticos que assegurassem uma educação homogênea a todos os/as cidadãos/ãs, objetivo próprio dos ideais revolucionários republicanos franceses, parecia guiar os republicanos gaúchos, entre o final do século XIX e início do século XX, quando assumiram o governo do Estado. Tal unidade de educação dependia do uso dos mesmos livros em toda a instrução pública, o que, por sua vez, segundo os representantes do governo, implicaria que os livros adotados na mesma classe e de uma classe para a seguinte tivessem a mesma orientação. Como o governo prescrevia métodos, modos e programas de ensino a serem seguidos, tais livros deveriam ser coerentes com essas instruções legais. Os primeiros livros ou cartilhas também dependeriam de se adequar a essas prescrições para serem adotados. Escolano Benito (1997a), ao abordar a identidade da primeira geração de manuais escolares espanhóis como parte do processo de implantação do sistema de instrução nacional espanhol, observa que essa uniformidade não era apenas um reflexo da atitude intervencionista do governo na liberdade de escolha de livros pelos/as professores/as, mas também uma resposta econômica à precariedade dos meios de adquiri-los e distribuí-los, assim como um modo de racionalizar a organização escolar conforme as exigências do modo de ensino simultâneo.

No momento em que a instrução pública passa a ser vista como o melhor instrumento para formar o/a cidadão/ã republicano/a, a definição de métodos, modos, programas e livros a serem adotados representaria uma das formas de controlar a construção de uma nova escola e de sua influência na sociedade. Para o mesmo autor (1997a, p. 43): o “ livro escolar, como objeto cultural produzido sob intervenção, era de uma parte, o espelho daquela sociedade, isto é, sua imagem e, de outra parte, o meio de difundir essa mesma imagem, o que quer dizer, assegurar a sua reprodução”.

Embora o primeiro governo republicano gaúcho não prescrevesse o método de ensino da escrita a ser adotado na Instrução Pública nesse período, algumas das cartilhas adotadas trazem orientações quanto ao ensino simultâneo da leitura e escrita, enquanto que outras se atêm ao ensino da leitura. Neste capítulo discutirei essas diferenças, buscando compreender o que o governo entendia por unidade de doutrinas e de métodos, quando se referia à escolha e adoção de livros, e como procurou construir essa unidade através da adoção de cartilhas e dos métodos de ensino da leitura e da escrita.

Na seção “Livros escolares” dos relatórios dos representantes do governo, Prates apontava algumas das cartilhas que vinham sendo usadas, justificando que procederia à análise de cada uma delas subordinando tal exame à unidade de métodos e de doutrinas. Prates criticava a existência de “contrafações” da *Cartilha maternal*, já que cartilhas que ele considerava que possuíam orientações diversas eram adotadas concomitantemente na instrução pública gaúcha, ao mesmo tempo que questionava a atuação do Conselho no regime político anterior quanto à “desconsideração” dessa unidade:

Tenho examinado cuidadosamente não só os livros que encontrei adoptados, mas outros consagrados pela aceitação em outros Estados da União. Nesta escolha subordino-me á mais escrupulosa unidade de methodo e de doutrina, que parece não ter outr’ora presidido ás deliberações do conselho diretor neste sentido; de modo que encontrei adoptados, com prévia approvação do conselho, livros e compendios que se repellem pela radical divergencia de methodo e doutrina, no ensino de uma mesma matéria. Começando pelo primeiro livro, que é o livro por excellencia do menino<sup>122</sup> da escola e o que mais deve prender a attenção dos modernos educacionistas, a divergencia de doutrina neste ponto toca as raias do inverosimil, pois existem approvados cinco destes e cada um com uma doutrina, e são:

1º. João de Deus – Cartilha Maternal.

2º. Hilario Ribeiro – Cartilha Nacional.

3º. Abilio – Primeiro livro de leitura.

4º. Ubatuba<sup>123</sup>

5º. Samorim de Andrade – Primeiro livro (Relatório, 1896, p. 302).

---

<sup>122</sup>Quando havia a diferenciação de gênero, esta aparecia através de expressões como “aulas do sexo masculino” e “aulas do sexo feminino” (ou, ainda, “aula de meninas”) ou “meninos de um ou outro sexo”.

<sup>123</sup> Conforme informei na seção anterior, maiores referências a esse autor encontrei em uma das atas das sessões do Conselho de Instrução Pública. Um dos primeiros livros examinados por esse Conselho, já no regime republicano, corresponde ao silabário de Arthur Trajano Ubatuba (Atas, 1891, p. 189).

Não posso deixar de observar a existência de diversas orientações metodológicas nos livros citados. Como os livros de Abílio e Ubatuba teriam orientação diversa daquela que a propaganda republicana positivista defendia ao final do império, que seria a do método de leitura João de Deus, inclusive associando-o ao regime positivista, eles feriam a unidade de métodos e doutrinas, se continuassem sendo usados no novo regime. Assim, as cartilhas ou primeiros livros que não seguissem o método de leitura oficial deixaram de ser aprovados e adotados para a Instrução Pública gaúcha.

Se o Inspetor Geral Manoel Pacheco Prates afirma ter encontrado tal diversidade nos livros adotados na Instrução Pública do nosso Estado no início do regime republicano, tal situação logo se modificou. E isso se deve a intervenção governamental que pode ser visibilizada na decisão do Conselho de deixar de distribuir livros adotados, já para o ano de 1892 (Atas, 1891), e nos mapas de distribuição de livros e demais materiais do almoxarifado da Instrução Pública. Como vimos no capítulo 4, o Primeiro livro de leitura, de Abílio César Borges e o Silabário, de Arthur Trajano Ubatuba, não constam mais nesses mapas já em 1889.

Neste capítulo, vou me deter na análise daqueles primeiros livros ou cartilhas que foram, concomitantemente, aprovados e distribuídos nas aulas públicas a partir do advento da República, considerando as informações que apresentei no capítulo anterior.

Relembrando: as cartilhas utilizadas entre 1890 e 1930 no Estado do Rio Grande do Sul, conforme aprovação, adoção e distribuição realizada, se restringiam, principalmente às cartilhas Nacional, Mestra, Maternal (com as diversas denominações que recebeu) e ao primeiro livro *Queres ler?*. Outras cartilhas foram aprovadas, mas não obtive dados quanto à sua distribuição nas escolas públicas nesse período. Não tive acesso aos dados do almoxarifado nem aos dos inventários dos professores/as, a partir de 1922, só contando desde então com informações esparsas da Comissão de Exame das Obras Pedagógicas, presentes nos relatórios anuais dos representantes do governo, de textos memoriais e de dados que tenho mapeado através de entrevistas.

Antes de iniciar a análise propriamente das cartilhas, trago algumas considerações feitas pelos representantes do governo, quanto à dificuldade que enfrentavam para construir a unidade de métodos e doutrinas, bem como as estratégias criadas para alcançá-la.

Assim, o Inspetor Geral considerava que “excluindo algumas afinidades existentes entre a primorosa ‘Cartilha maternal’ de João de Deus e a ‘Cartilha nacional’ de Hilario Ribeiro (porque esta é uma inconveniente contrafacção daquella), estes livros se repellem pela profunda diversidade de doutrina e método” (Relatório, 1896, p. 302-303). Prates julgava grave essa falta de unidade, identificando-a, inclusive, como falta de sentimento nacional do Conselho de Escolar que à época avaliava e escolhia os livros a serem adotados na Instrução Pública gaúcha. Apresento, a seguir, literalmente, suas impressões sobre esse órgão governamental.

Se esta grave falta de unidade de doutrina e até de sentimento nacional tão lamentavelmente manifestada nas decisões do conselho, não for neutralizada pelo prudente uso das atribuições conferidas ao director geral no § 9º do artigo 4º do regulamento, jamais se realizará entre nós a unidade de ensino, reconhecida hoje como necessidade da vida dos povos cultos (Relatório, 1896, p. 303).

Para o Inspetor Geral, o Conselho de Instrução Pública estava, ainda, associado ao regime político anterior, a monarquia. Logo, as críticas se restringiam à atuação desse órgão governamental, abrangendo a forma como as deliberações que envolviam a instrução eram encaminhadas, como quanto à escolha de livros e aos critérios usados para tanto. Só estabelecendo essa relação se torna possível compreender a alusão que o Inspetor Geral fazia à falta de “sentimento nacional” desse órgão público, creditando a construção da nação à República e a uma reforma da instrução pública que, como sabemos, só seria decretada no ano seguinte (1897). E mais: a construção desse sentimento nacional corresponderia à construção da unidade nacional, que, por sua vez, dependeria também da unidade de métodos e doutrinas, ou dito de outra forma, da unidade de ensino. Em um nível mais amplo, a discussão dessa unidade já foi iniciada

no capítulo 3 desta Tese, ao relacionar as determinações legais de uso de métodos e modos de ensino com a doutrina política que seguia o PRR.

A pretendida unidade de métodos e doutrinas, defendida pelo governo republicano gaúcho, interferia na produção, circulação e consumo de cartilhas, a ponto de os governantes se empenharem em fazer desaparecer das bibliotecas escolares os livros que não satisfizessem essa exigência (Relatório, 1896, p. 302). Entretanto, os livros que deveriam ser excluídos da biblioteca escolar constavam nos contratos de fornecimento celebrados pelo governo. Aparentemente, enquanto esses contratos vigorassem, ficaria impedida a consecução da pretendida unidade (Relatório, 1898), o que demonstra que, se por um lado, o sistema de ensino abrigava grandes procedimentos de sujeição do discurso através de uma adoção unificada, por outro lado se deparava com regulações de caráter orçamentário e legal, criadas pelo próprio Estado, que dificultavam o desenvolvimento de algumas determinações de caráter pedagógico e político, como veremos a seguir.

Como esse governo julgava que a unidade pretendida era garantida com a adoção de livros de mesmo autor para a mesma matéria, buscou formas de “construir” essa unidade através de algumas estratégias de adaptação às contingências, como a de aceitação de pedidos de coleções pelos/as professores/as, mesmo que consideradas “contrafações” de obras cuja aquisição não era possível, como a Cartilha maternal, devido a seu custo de importação. Podemos constatar o uso de tal estratégia, quando o Inspetor Geral, ao reconhecer que os livros de Hilário Ribeiro eram adotados pela maioria dos/as professores/as, concluiu que dessa forma, pelo menos, a unidade de método e doutrina estaria garantida: “Felizmente este erro não tem ainda produzido todos os seus máos fructos porque quasi a totalidade do professorado pede livros de Hilario Ribeiro, estabelecendo-se assim uma tacita combinação. Jámais adoptarei livros de methodo e doutrinas oppostas para o ensino de uma mesma materia” (Relatório, 1896, p. 303). Assim, seguindo o pensamento de Manoel Pacheco Prates, mesmo que as obras adotadas não fossem as desejadas, pelo menos o critério da unidade de ensino estaria de certa forma garantido através da adoção das “contrafações inconvenientes”.

Outro exemplo da adaptação das estratégias governamentais de celebração da referida unidade a menores custos estaria na intenção de substituir a Cartilha maternal pela sua edição em “ponto grande”, que seriam os mapas murais a serem usados na primeira seção da primeira classe (Relatórios, 1896, p. 303; Atas, 1910, p. 17’), já que as cartilhas, além de maior custo, tinham menor durabilidade que os mapas murais, e estes, por sua vez, segundo o Inspetor Geral, auxiliavam no emprego dos modos de ensino simultâneo e misto<sup>124</sup>, próprios da pedagogia moderna. Eis algumas argumentações do Inspetor Geral nesse sentido.

Em 1896:

Tenho observado que as crianças inutilizam quatro exemplares deste livro antes de aprendel-o, ao passo que os mappas se conservam por muitos annos. Assim, além de economica, é esta medida exigida pela moderna pedagogia; della depende a definitiva implantação nas nossas escolas dos modos de ensino simultaneo e mixto, os unicos que a escola publica pôde com vantagem empregar; e além disso são os regulamentares conforme estatúe o artigo 54 do regulamento (Relatório, 1896, p. 303).

Em 1897:

podemos adquirir uma edição baratissima dos mappas muraes, da Cartilha Maternal e do segundo livro (Deveres dos filhos): e mais que, mediante uma razoavel remmuneração, conseguiríamos da digna viuva do illustre autor a concessão necessaria para ser tirada uma edicção daquellas obras, eliminando-se da Cartilha Maternal as longas explicações e o volumoso appendice que tornam carissima e que só servem para o professor aprender o grande e importante methodo. Os mappas servirão para ensinar a ler á primeira classe e a Cartilha será distribuida aos alumnos de leitura da segunda secção da primeira classe. A cada professor fornecerá o Estado um exemplar da Cartilha com todas as explicações e com o appendice para servir de guia indispensavel (Relatório, 1897, p. 410-411).

---

<sup>124</sup> O modo misto teria características do modo mútuo, pela participação de alguns/mas alunos/as como repetidores/as e auxiliares do controle da disciplina, ficando reservado ao/à professor/a as lições orais e as explicações técnicas a serem dadas simultaneamente a toda classe. Chasteau (1927) considerava que esse modo de ensino seria vantajoso de ser adotado quando o número de alunos/as fosse excessivo para um só professor.

Podemos observar nessa argumentação de Prates diversas estratégias pensadas pelo governo gaúcho para adquirir e distribuir a cartilha, o guia, os mapas murais e o segundo livro do poeta luso nas aulas públicas. Ao mesmo tempo que alguns autores, como Hallewell (1985), nos informam que o governo gaúcho, na Primeira República teria sido bastante permissivo quanto à publicação de contrafações de obras de autores estrangeiros, especialmente, dos portugueses, nos deparamos com a crítica feita por esse mesmo governo à existência dessas contrafações e com estratégias que implementou visando superar tal situação e viabilizar a importação de obras, como a Cartilha maternal, a um custo mais acessível aos cofres públicos. Vejamos como o Inspetor Geral nos confirma mais uma vez a intenção de respeitar os direitos autorais de estrangeiros na argumentação que faz em seu relatório anual para o Secretário do Interior e Exterior, João Abbott:

Reitero o que sobre este assumpto tive a honra de dizer vos em meu relatório do anno passado. Continúa o mesmo mal; penso, porém, tomar serias providencias a respeito na proxima reunião do conselho escolar, porque pretendo nomear uma commissão de membros daquella corporação para examinar os livros em uso e dar parecer fundamentado sobre os que julgar mais em condições de serem adoptados. Nessa escolha se terá em vista a unidade da doutrina e os methodos.

Impressionado com as péssimas consequencias da diversidade de livros escolares de que vos falei no meu relatorio do anno passado, tomei a resolução de dirigir-vos officio n. 266, de 3 de abril do corrente anno, no qual eu ponderava que desde que fôra publicada a primorosa e inimitavel Cartilha Maternal do inolvidavel João de Deus, começaram a apparecer as contrafacções, com grande prejuizo para o ensino, porque todas, visando somente o escopo mercantil, deturpavam o maravilhoso invento.

Infelizmente estas contrafacções (como sempre sóe acontecer) repelliram do mercado brasileiro a grandiosa obra do grande homem; e o nosso Estado, como todos os da União, tem sido forçado a distribuir pelas escolas publicas as referidas contrafacções. Penso, porém, que podemos conseguir emancipar o ensino desses maús livros (Relatório, 1897, p. 410-411).

O preço de importação da cartilha portuguesa e o seu custo editorial levavam a que, não só no Rio Grande do Sul, mas em outros estados da União fossem distribuídas “contrafações” dessa cartilha, consideradas como “maus livros”. Como é possível

observar, a busca da unidade através da adoção da Cartilha maternal e de determinados métodos de ensino era perseguida insistentemente pelo governo, seguida da discussão dos possíveis impedimentos. A adoção de outras cartilhas que eram produzidas tendo por referência o método do poeta luso, por serem de menor custo, foi discutida mais uma vez pelo Inspetor Geral nesse seu relatório de 1897 e retomada em seu relatório de 1898, quando questionou a decisão de seus membros de terem excluído algumas obras didáticas, ao mesmo tempo em que reconhecia que as obras adotadas tinham dado unidade ao ensino.

É certo que a comissão e afinal o Conselho excluíram, sem justificar, da biblioteca escolar, alguns livros que della podiam fazer parte sem inconveniente de qualquer ordem; mas é também certo que, devido aos trabalhos da comissão, ficou até aquella data estabelecida por mim desejada unidade, que, infelizmente, foi posteriormente quebrada por ultiores deliberações do Conselho. Asseguro-vos, porém, que essa unidade será por mim mantida com o uso da attribuição que me confere o n. 6 do artigo 10 do regulamento de 2 de fevereiro. N'este sentido elaborei o regimento interno das escolas elementares e expedi as instrucções que tive a honra de enviar-vos com os programmas do ensino elementar e complementar. Muitas obras didacticas de grande valor foram approvadas pelo Conselho e por mim adoptadas (Relatório, 1898, p. 473).

A unidade de métodos e doutrinas instituída, então, não se restringia à adoção de livros, mas decorria, principalmente, da reforma instaurada na instrução pública em 1897, que determinava a adoção do método de ensino intuitivo. O Inspetor Geral assegurava que essa unidade seria mantida, com a elaboração do regimento interno das escolas elementares e com os programas do ensino elementar e complementar, regulamentados para o ano de 1899, através da adoção daquele método de ensino, do modo de ensino simultâneo e do método de leitura João de Deus. Em uma situação como essa, os procedimentos de controle e de delimitação do discurso da unidade de métodos e doutrinas passariam a ser exercidos de diferentes formas, seja pela adoção de livros, seja pela própria organização do ensino.

Para garantir essa unidade, outra estratégia usada pelos governantes consistiu na aquisição suplementar de livros de um mesmo autor, que complementava o

fornecimento proveniente dos contratos anuais com os fornecedores. Ou seja: ao que parece, a indicação, pelo governo, dos livros dentre os quais os/as professores/as podiam escolher não se restringia aos existentes no almoxarifado para distribuição, mas o levava a adquirir cota suplementar de coleções de livros de um mesmo autor. Prates discute a importância de tal aquisição suplementar, alegando que a mesma contribuiria para a unidade de ensino, no próximo fragmento:

Apezar de publicado por esta inspeccoria Geral edital assignalando os livros adoptados, há uma desigualdade notavel no ensino; aulas há que ensinam pelos livros de Samorim, outras pelos livros de Hilario e assim por diante. De modo que, se occorre, como é frequente, passarem alumnos de classes inferiores de uma aula para outra, retrogradam, embaraçam-se na aprendizagem, e, quando menos, dão um trabalho insano para inculir-lhes o ensino. Há aulas em que, turmas de classe da mesma materia, aprendem por methodos diversos, o que é uma verdadeira anarchia. A esse respeito, quando apresentei o relatório da minha primeira inspecção, dei-vos esclarecimentos alongados, concluindo por pedir-vos a obtenção de um fornecimento suplementar para atender ao provimento das aulas, completamente falhas de muitos artigos indispensáveis à sua economia.

Na forma do regulamento em vigor, esse fornecimento só no começo do anno entrante se fará, e d'ahi as avultadas quantidades de livros e utensílios que no orçamento junto se pedem (Relatório, 1898, p. 507).

Percebo, mais uma vez, que, para o Inspetor Geral, a unidade de métodos e doutrinas não se cumpriria se houvesse a adoção de livros de autores diversos de uma aula pública para a outra, bem como de uma classe para a seguinte e que tal situação parecia prejudicar o desenvolvimento do programa de ensino e o processo de ensino-aprendizagem, cabendo, segundo o ponto de vista de Prates, ao governo dirimir tal situação.

Vejamos também como os inspetores regionais se manifestavam em seus relatórios anuais a respeito do uso de cartilhas e métodos e sua coerência com os métodos e modos oficiais de ensino e leitura. José de Penna Moraes, Inspetor da 4ª Região, ao discutir os métodos em geral, em relatório anual enviado ao Inspetor Geral referente à sua região, analisa também os métodos de leitura praticados nas escolas e reverencia o autor português e sua cartilha.

Pois bem: são ainda os methodos defeituosos das soletrações que deturpam os noveis raciocínios ainda em formação, diversificando d'esta maneira a linguagem fallada da linguagem escripta, em vez de irmanal-as, visto não ser esta mais do que a representação symbolica daquella, segundo afirma o douto mestre [João de Deus] e a observação dos factos detidamente feita; são esses, repetimos, os methodos adoptados para ensinar a ler na maior parte das nossas escolas (Relatório, 1898, p. 547).

A falta de unidade de métodos e livros adotados reaparece mais uma vez como um dos motivos do mau desempenho dos alunos e da escola, agora, no relatório do Inspetor da 5ª Região, Manoel Pinto da Costa Brandão Junior. Entre outras dificuldades, esse Inspetor Regional atribui à “profunda diversidade de doutrina e método dos livros que, até pouco tempo eram fornecidos ás escolas públicas”, a causa, ‘por conseguinte, de em algumas escolas os alunos não apresentarem os resultados esperados, ao mesmo tempo, em que reconhece o esforço feito pelo Inspetor Geral para remediar esse “mal” [sic] (Relatório, 1898, p. 555). Já o Inspetor da 6ª Região, Manoel Ignácio Fernandes, de sua parte, argumenta que “o methodo intuitivo, o mais racional, reclama egualmente o simultaneo; e a isto se oppõe a grande variedade de livros que vejo empregar-se nas aulas elementares” (Relatório, 1898, p. 563), concordando, então, com o Inspetor Geral de que a garantia da unidade do ensino se daria com a adoção de série de livros de um mesmo autor. De outra parte, esse mesmo Inspetor Regional sugere, em seu relatório, o uso do Primeiro livro de leitura (ou Cartilha mestra), de Samorim de Andrade, evidenciando, assim, que membros do Conselho Escolar também se posicionavam de forma diversa das orientações do Inspetor Geral. Cabe lembrar que, a partir de 1897, com a instituição do Conselho Escolar, eram os próprios inspetores regionais os membros desse órgão governamental.

Escolano Benito (1997b) nos dirá que na passagem do século XIX para o XX buscava-se o rigor metodológico no ensino da leitura e que este se conformava à experiência e às contribuições das ciências. Essa obsessão metodológica pretendia, com

um novo discurso sobre método – analítico, intuitivo, socrático<sup>125</sup>... –, solucionar os “males” herdados de uma tradição escolástica. A representação de método como “caminho”, “marcha” estaria associada à sua classificação como analítico e sintético e aos elementos lingüísticos que compõem um e outro grupo. Garcia Robles (apud Escolano Benito, 1997b) os divide como métodos de “caminho sintético” (letras – sílabas – palavras - frase) e de “caminho analítico” (textos - frases - palavras - sílabas - letras). Nesta mesma denominação estaria implícita a divisão que se tem feito entre métodos de “marcha sintética” e de “marcha analítica”. Já vimos no capítulo 2 outras formas de classificar os métodos de ensino da leitura, como soletração antiga, soletração moderna, silabação. Escolano Benito (1997b) nos dirá que tais classificações, independentemente daquelas – a sintética e a analítica -, eram reconhecidas à época como “procedimentos especiais”, nomeados, muitas vezes pela personalidade do seu inventor, como procedimento Jacotot<sup>126</sup>, procedimento Pestalozzi,<sup>127</sup> procedimentos auxiliares<sup>128</sup>, etc. Os métodos fonéticos, aos quais pode ser alinhado o de João de Deus, quanto ao privilégio dado à análise fonética, representariam reações à soletração antiga e à silabação, já que estes últimos métodos organizavam a aprendizagem da leitura seguindo a ordem convencional do alfabeto e a denominação da letra na formação das sílabas. João de Deus pensava que tal procedimento dificultaria o reconhecimento dos “valores” das letras, aceitando melhor a soletração moderna, pela tentativa de aproximar o nome dado à letra ao seu som.

Para Gray (1956), os termos “analítico” e “sintético” remetem aos processos psicológicos que intervêm na aquisição da leitura, enquanto os termos alfabético”, “fonético, “palavra” e “frase” se referem a elementos da língua que servem de base para

---

<sup>125</sup> O método socrático é desenvolvido por meio de perguntas que se dirigem mais ao juízo do que à memória, obrigando os/as alunos/as a descobrirem, por si mesmos, os assuntos a serem ensinados. Para Chasteau (1927), “a interrogação socrática dirige-se mais a reflexão” (p. 271) [e] “quando é empregada com habilidade, constitui o fundo da lição de coisas e torna-se indispensável auxiliar da análise, pelo que o método intuitivo não pode dispensar” (p. 272).

<sup>126</sup> Tal procedimento tem como ponto de partida um texto, que após ser memorizado, passa a ser analisado quanto a palavras, sílabas, etc. Utiliza um tabuleiro com letras móveis para processar a análise (Escolano Benito, 1997b).

<sup>127</sup> Inicia com letras - em tabelas – para formar, depois, palavras, que mais adiante se decompõem em sílabas e, por último, chega à leitura de frases (Escolano Benito, 1997b).

<sup>128</sup> Referem-se, sobretudo, a meios que apóiam os métodos de ensino da leitura, como geométrico (figuras), iconográficos (imagens), simbólicos (formas), mnemônicos (figuras que facilitam recordar), mecânicos (letras móveis, tabuleiros, quadros, cubos, baralhos, etc) (Escolano Benito, 1997b).

o ensino da leitura. Já os termos “global” e “ideo-visual”, segundo esse autor, levariam em conta os mecanismos de recepção das idéias e identificação de palavras, enquanto os termos “auditivo” e “visual” identificariam os sentidos utilizados para reconhecer os elementos lingüísticos. Gray (op. cit.) também identificou duas grandes categorias para os métodos de ensino da leitura: a dos “métodos sintéticos” e a dos “métodos analíticos”, distinguindo, ainda uma terceira categoria, que adviria da combinação das duas primeiras: o “método analítico-sintético”.

Os métodos analítico-sintéticos comportariam a leitura de um conjunto de palavras, frases e textos simples, apresentados de forma gradual, sendo que a análise, a comparação e a síntese seriam feitas simultaneamente, pela sucessão de valores dos elementos da língua, visando à aprendizagem do mecanismo da leitura (Gray, 1956). O autor exemplifica o método analítico-sintético a partir de uma página de uma cartilha brasileira. Na primeira linha, as vogais são re-apresentadas, como exercício de revisão, associadas ao desenho de objetos de cujos nomes constituem a primeira sílaba (asa, elo, ilha, ovo, uva). Na linha seguinte, é apresentado o desenho de uma bola, seguido da palavra bola, tendo, ao lado, sua decomposição nas sílabas bo e la. Abaixo, viriam as famílias silábicas (ba, be, bi, bo, bu e la, lê, li, lo, lu), seguidas de palavras em colunas (bo la, bo le, bo lo, bo a, boi/ be ba, be be, be bi, be bo, be beu/ ba la, be la, bu lê, bu li, bai le) e mais palavras e frase segmentadas em sílabas por espaço em branco (a ba, a la, e lo, e lê, e la. /eu i a ao bai le). A lição acabaria com a apresentação em letra cursiva da palavra bola, servindo de modelo para a cópia.

Entretanto, considerando que essas categorizações não atendem outras distinções importantes, Gray (1956) propõe uma outra categorização, do ponto de vista histórico, em dois grandes grupos: o dos métodos antigos, que estariam representados por três orientações diversas (o método alfabético, o método silábico e o método fonético), e o dos métodos modernos, mais ou menos ecléticos. Considera o autor que esta categorização seria duplamente vantajosa: por ser relativamente simples, não gerar controvérsias, e se aplicar a todos os métodos utilizados para aprender a ler os caracteres alfabéticos, silábicos e ideográficos. Nessa classificação histórica dos métodos de leitura, proposta por Gray (op. cit.), os métodos fonéticos participariam da

mesma categoria dos métodos silábicos e alfabéticos, ou seja, dos antigos métodos de ensino da leitura.

Julgo interessante mostrar essas diversas categorizações, pois elas nos permitem ver os deslocamentos que sofreram os métodos, à medida que “novas” categorias foram produzidas/ inventadas/ preferidas, dependendo do conhecimento produzido, da época em que foi criado e do campo de estudo privilegiado. Assim, o que era “novo” se tornaria “antigo”, o que era “moderno” se tornaria “tradicional” ou “menos moderno”, pois passaria a fazer parte de uma nova categorização.

Além dessas categorizações de caráter psicológico e histórico, não podemos perder de vista também aquelas que foram estabelecidas à época, associando interpretações como essas a outras, de caráter sociológico e político. Como na discussão realizada no capítulo 2 quanto a cartilhas e métodos de leitura que tiveram repercussão e reconhecimento em Portugal, constato, mais uma vez, que as classificações usadas para identificar os métodos de leitura, como também, os de escrita, são passíveis de deslocamentos, arranjos e interpretações as mais variadas em épocas diversas e dependendo do olhar.

## **5.2 As lições da *Cartilha maternal* apresentadas por João de Deus e por uma professora gaúcha**

Vejamos nesta seção e nas duas próximas, como o método João de Deus sofre “aculturações” ao ser transplantado de um contexto onde foi produzido - Portugal – para outro – o Estado do Rio Grande do Sul –, onde foi reapropriado, segundo necessidades locais. Vou privilegiar, do guia anexo à primeira edição da *Cartilha maternal* (Deus,

1876<sup>129</sup>), algumas considerações do próprio João de Deus sobre seu método de leitura, justificando ou esclarecendo o porquê de a obra ter sido organizada daquela forma, intercalando-as com o registro escrito de uma professora gaúcha sobre as lições<sup>130</sup>, circundando as orientações do guia e os registros dessa professora, com a apresentação de teorização sobre métodos de leitura e de escrita desenvolvida à época, e fragmentos dos relatórios dos representantes do governo.

A seqüência das lições da *Cartilha maternal* respeitou uma nova organização para a apresentação das letras e seus “valores”, diferenciando-se daquela que se fazia presente nas cartinhas e silabários bastante usados à época de sua criação e consoante com o princípio de que o alfabeto deveria ser ensinado por partes, seguindo a adoção da “classificação fisiológica dos sons da voz humana”, vista, então, como único fundamento racional para a distribuição das letras no ensino da leitura (Cirne Junior, 1973, p. 312). Como já vimos no capítulo 2, primeiramente seriam apresentadas as vogais, para depois serem apresentadas as consoantes, partindo das simples para as compostas, preferindo-se, tanto para as vogais quanto para as consoantes, ensinar primeiramente as de valores certos, para passar, então, para as de valores incertos. João de Deus escolheu também a forma mais simples das letras, preferindo as minúsculas de forma tipográfica redonda, por serem as de uso mais freqüente (Lage, 1924).

O poeta luso que, segundo seus críticos, prometera escrever um método sobre o ensino da escrita, mas nunca o publicou, considerava que o método legográfico<sup>131</sup>, que trabalharia como o dois processos – o da leitura e o da escrita – se ‘limitava a juntar duas dificuldades para não resolver nenhuma’ (João de Deus apud Santos, 1991, p. 8). Como privilegiou a arte da leitura, não se deteve na discussão da arte da escrita. Destaco, a

---

<sup>129</sup> A edição da *Cartilha maternal* que estou usando para apresentar as lições (Deus, 1996) corresponde a cópia *fac-similada* da 1ª edição (Deus, 1876).

<sup>130</sup> Tive acesso ao caderno dessa professora através de sua neta, minha aluna em uma disciplina de graduação do Curso de Pedagogia da UFRGS, quando apresentei na turma a *Cartilha maternal* como uma das obras adotadas na instrução pública gaúcha.

<sup>131</sup> O método legográfico é reconhecido como coadjuvante ao ensino da leitura e da escrita por Lage (1924). O autor identifica-o como “processo”, esclarecendo que para os defensores do mesmo, o ensino da escrita, simultâneo ao da leitura, seria um poderoso auxiliar na iniciação da criança no domínio dessas duas artes, pois “para escrever as letras, a criança concentraria toda a sua atenção na forma delas; e enquanto as escreve não deixaria também de pensar nos seus respectivos nomes e valores” (ibid., p. 13).

seguir, a ordem que ele deu à apresentação das letras e seus valores a cada lição, visando, então, à iniciação da criança na arte da leitura (Gomes, 1977, p. 161-162):

A Cartilha Maternal é o desenvolvimento deste plano, em 25 lições: 1ª - a, e, i, o, u; 2ª - v; 3ª - f; 4ª - j; 5ª - t; 6ª - d; 7ª - b; 8ª - p; 9ª - l; 10ª - k; 11ª - ou-ô; 12ª - ei-êi; 13ª - e (grave); 14ª - q, que-ke, qui-ki; 15ª - c-ç (ce-ci) c-q, ç; 16ª - g-j, g (com o valor que tem em gue); 17ª - r; 18ª - z (com o valor que tem no meio ou princípio de palavra), z (com o valor que tem no fim de palavra); 19ª - s; 20ª - x-ks, x=ç, x=z (inicial ou médio), x=z (final); 21ª - ã, ê, î, õ, ù; 22ª - m. am, em, im, om, um. am=ão; 23ª - n, an, en, in, on, un; 24ª - y=i, h, th, rh, nh, lh, ph, = f, ch, = z (final), ch= k; 25ª - palavras esdrúxulas, alfabetos na ordem vulgar.

Na primeira lição, João de Deus justifica o porquê de iniciar pelas vogais (ou vozes puras nominais), esclarecendo que não pode existir no nosso sistema de escrita palavras sem vogal, e pontuando que os diversos “valores” das mesmas serão estudados no decorrer das lições. Justifica a escolha de apresentar as vogais pelos seus nomes da seguinte forma: “Chamemos essas letras pelos seus nomes, *á, é, í, ó, ú*, que depois iremos determinando os seus diversos valores” (Deus, 1876, p. 9). Observa também que não incluiu o y na primeira lição “para não surpreender o aluno com duas letras que se lêem do mesmo modo, tendo diverso nome e fôrma” (id.)<sup>132</sup> e pondera sobre a escolha de iniciar a leitura pelas vogais, considerando que:

Estas letras [referindo-se as vogais, apresentadas anteriormente a este trecho na cartilha] aprendem-se facilmente: representando a quinta parte do abecedário quanto ao numero, estão fóra de representar a vigesima quanto aos embaraços: porque são homogeneas, todas se pronunciam com boca aberta, e filiam-se naturalmente na voz e na memoria. É por isso também que apresentamos todas cinco duma vez (ibid, p. 9-10).

João de Deus (1876) propõe, claramente, que a partir do ensino das vogais se ensine um conjunto de quatro palavras “muito usuas” (p. 10), ilustrando, mais uma vez, sua preocupação de que a criança reconheça “em sua consciência a palavra retratada no

---

<sup>132</sup> O y aparecerá somente na 24ª lição da *Cartilha maternal* (Deus, 1876).

papel” (id.). Ainda nas orientações dessa primeira lição, propõe que se siga a forma como as mães nos ensinam a falar: “ensinando-nos palavras vivas, que entreem o espirito, e não letras e syllabas mortas, como fazem os mestres [logo em seguida completa, convocando os/as professores/as:]. Pois apressemos-nos também nós a ensinar palavras; e acharemos a mesma amenidade” (Deus, 1876, p. 10). As vogais (**a**, **e** / **i** / **o**, **u**) e quatro palavras são apresentadas nessa primeira lição: **ai** / **ui** / **eu**, **ia** <sup>133</sup>.

O registro manuscrito da professora gaúcha contempla somente até a 18ª lição, já que, após há anotações de uma seqüência de orientações sobre conteúdos de linguagem, matemática e lições de coisas para o IV ano, até o final do caderno. Esses registros devem ter sido feitos entre 1925 e 1927, ou antes, pois há a anotação dessas duas datas na última página do caderno da professora. Mesmo que o registro não contenha todas as lições, se mostra parcialmente coerente com as orientações sobre o diálogo a ser estabelecido entre professor/a e aluno/a e que são dadas por João de Deus no guia incluso na cartilha em 1876 e no guia em separado de 1901 em diante (Ramos, 1901; 1909 e Deus, 1997). Diferentemente do guia “original” (Deus, 1876), o registro da professora não apresenta as possíveis respostas dos/as alunos/as, embora elas fiquem implícitas no monólogo que estabelece, pois dá seqüência ao mesmo, como se tivesse recebido as respostas às suas primeiras perguntas e orientações.

A descrição inicia com uma seqüência de passos a serem desenvolvidos desde a primeira lição para a apresentação das vogais e das primeiras palavras (ditongos). Tal registro não segue a mesma ordem de apresentação das vogais orientadas no guia (**i** / **o** / **u** / **e** / **a**) e justificadas na complexidade da forma dessas letras, como também não esclarece, como o próprio *Guia*, que uma letra por vez deveria ser apresentada a cada dia, o que implicaria a apresentação das vogais em 5 dias. Tal registro mais parece um conjunto de anotações que a professora fizera da explicação que recebera do método. Devo informar que em muitas lições João de Deus incluiu diálogos, exemplificando a conversação a ser estabelecida entre professor/a e o/a aluno/a, mas, nesta lição, como em

---

<sup>133</sup>A barra indica a mudança de linha e a vírgula, a apresentação das palavras na mesma linha. O negrito é usado para dar o contraste sugerido por João de Deus para a representação do recorte silábico, sem segmentar a palavra por espaços, traços de união ou mesmo pela cor, pois prefere a mudança de tom e o uso de caracteres lisos e lavrados. Essa distinção – negro/liso ou lavrado/cinzento - não tem relação alguma com a indicação da sílaba tônica, mas somente com a segmentação das palavras em sílabas.

outras, o poeta luso não chega a fazer isso, pois deixou para apresentar os diálogos quando orientava o ensino das consoantes incertas, que possuem dois, três ou quatro valores. Vejamos os apontamentos da professora gaúcha sobre como encaminhar a primeira lição (fig. 76).

Pratica – III anno  
Vogaes  
a a

Que valor tem esta lettrinha (a).

Manda-se depois mais alumnos mostra-la no cartão<sup>134</sup> ate que conheçam bem.

Escreve-se depois no quadro negro e pergunta-se muitas vezes o valor.

Pergunta-se também qual a differença entre a letra do cartão e a do quadro negro (Elles responderão que a 1ª é feita á machina e a 2ª a mão).

Esconde-se a letra no meio de outras no quadro negro e manda-se os pequeninos procura-la.

Para ensinar a escrevel-a escrevesse primeiro bem devagarinho, no quadro negro, depois se escreve no ar, com todos os alumnos e finalmente manda-se vários escreve-la no quadro negro. Primeiro copiam a letra, depois apagam-se as que estão escriptas e os pequeninos a escrevem de cór.

Bem já conhecem a lettrinha a.

Qual é a lettrinha que conheciam? (Prática, [1925?], p. 1).

Pela apresentação da letra a podemos ter noção de como se dará a apresentação das outras vogais. Chama a atenção o destaque dado inicialmente ao reconhecimento da vogal apresentada para, então, passar-se ao exercício de escrita, isto é, ao traçado da mesma no ar, passando, em seguida, ao seu traçado no quadro negro seguindo um modelo para, depois, escrevê-la de cor, ao mesmo tempo que outras intervenções podem ser encaminhadas pela professora junto à classe, como a de observação dos dois tipos de letras em que essa vogal e as demais letras serão apresentadas – a impressa e a manuscrita – mantendo-se o exercício até que a classe reconheça a letra cujo traçado foi ensinado.

A professora inicia seu registro intitulado-o com a palavra “Pratica – III ano”, o que indica que a orientação de uso do método João de Deus que anotava em seu caderno devia decorrer de sua atividade de formação docente. Ou seja, em meados da década de 20, a Escola Complementar (fig. 75), provavelmente, já estaria ensinando a

---

<sup>134</sup> Os cartões a que a professora se refere devem ser os quadros murais ou parietais.

seus/suas alunos/as do curso de magistério o uso do método João de Deus. Devo lembrar que essa era a expectativa do Protásio Alves, em 1907. Para tanto, o Secretário do Interior e Exterior julgava que a referida escola precisaria ser equipada dos quadros murais para o ensino das lições, como podemos confirmar a seguir:

As escolas complementares são excelentes estabelecimentos de instrução.

*A que foi localizada em Porto Alegre, dotada de casa propria e de outros melhoramentos, que espero em breve ver realizados, será verdadeira escola modelo.*

Estão já encomendados aparelhos apropriados para que tenha o mais completo cunho concreto o ensino.

*O illustrado director, logo que receber os mappas muraes, iniciará pessoalmente o ensino da leitura ás classes elementares pelo methodo classico de João de Deus incomparável quando bem applicado, o que até agora não se tem feito.*

Essas lições serão assistidas pelos alumnos do curso superior, que se destinam ao magisterio e vão ás aulas aprender a technica magistral (Relatório, 1907, p. 11).

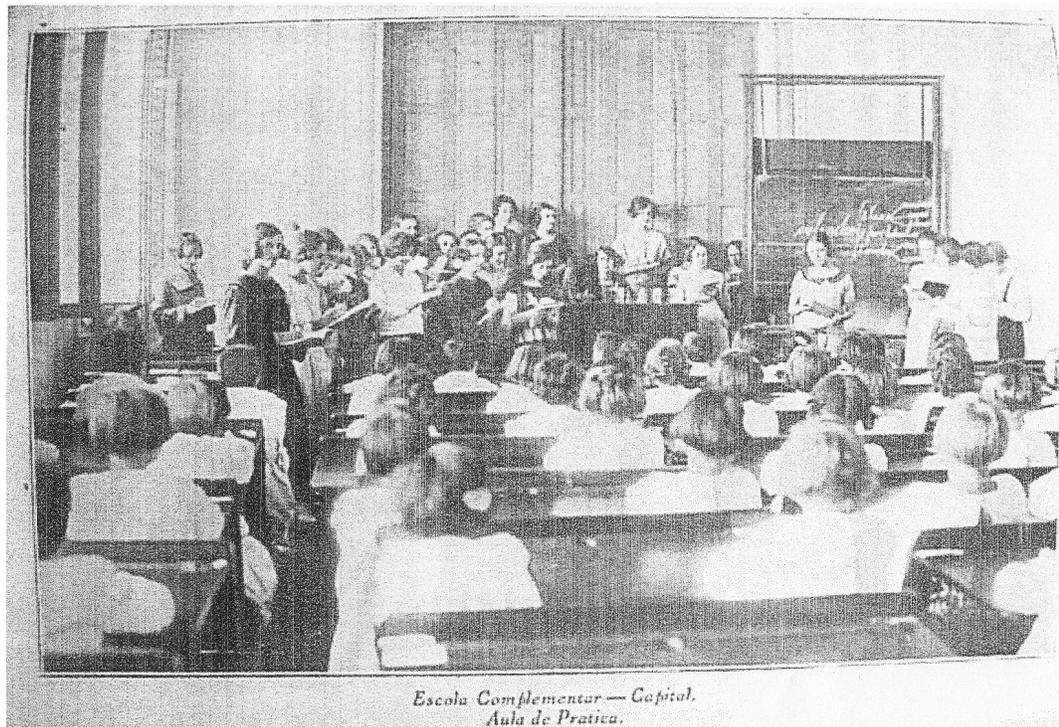


FIGURA 75: Foto da “Escola Complementar – Capital – Aula de Prática”. Relatório (1924). Créditos: Centro de Pesquisa da Assembléia Legislativa / RS.

Para Esteban (1997), somente no século XVIII os escribas perdem a exclusividade do ensino da escrita. O conceito de alfabetização também sofreu um deslocamento com a substituição da escrita caligráfica legível e lenta pela escrita cursiva clara e rápida, incluindo também o domínio da ortografia. A implantação progressiva da escola graduada participa de toda essa transformação. O autor sintetiza, então (Esteban, 1997, p. 330):

A escola, portanto, tardará a desprender-se da escrita caligráfica, legível, porém lenta, como é o caso da gótica, redonda e bastarda, para implantar a cursiva, legível, rápida e elegante.

Durante o século XVI, continua a redonda vertical e vai deixando de se usar a gótica; no XVII, aparece a itálica, inclinada e ligada, caracterizando-se como letra unida e delgada, rápida, executada de baixo para cima e de mais uso no século XVIII que a redonda vertical ou francesa e que a italiana ou bastarda; o surgimento da inglesa, mais rápida e com menos união de letras, triunfará no século XIX, reduzindo o resto a caligrafia. De qualquer forma a generalização, em meados do século XIX, da pluma metálica contribuiu para o trânsito obrigatório da cursiva rápida e clara, seguindo as necessidades modernas da economia da administração da escrita.

De todas as espécies de letras criadas à época, para Lage (1924), as mais notáveis seriam as letras cursiva, inglesa, francesa, redonda, bastarda e gótica (figs. 77-82). Segundo esse autor, a letra cursiva seria a mais vulgar de todas, pois era aquela que se escrevia “ao correr da pena”, sem outra preocupação que não fosse a de a fazer bem legível. A letra inglesa seria caracterizada pela sua inclinação bem pronunciada para a direita e pela sua forma alongada e elegante. A letra francesa teria pequena ou nenhuma inclinação e formas largas e arredondadas. A letra redonda derivou o nome de sua própria forma e a bastarda seria resultante da combinação da inglesa com a redonda<sup>135</sup>.

---

<sup>135</sup>Hoje dispomos de variações dessas espécies de letra para a escrita, através das fontes em um programa para computador como o *Word*. Esteban (1997) observa que durante o século XIX as letras se diferenciavam umas das outras pelo grau de inclinação e eram ensinadas como elemento de identidade nacional, sendo a escolhida por cada nação, conforme determinação legal, reconhecida como “letra nacional”.

Para relacionar esses discursos sobre leitura e escrita, construídos à época, com os das orientações de ensino da leitura e da escrita nas cartilhas adotadas na Instrução Pública gaúcha, apresento também os conteúdos de linguagem, presentes nas orientações dadas pelo governo através de programas de ensino que estivessem em consonância com a reforma de ensino republicana, iniciada em 1897, no nosso Estado.

Pelo decreto de 5 de junho de 1899 (fig. 83), que determinava o programa para a escola elementar, podemos observar que as três classes da escola elementar seriam compostas, cada uma delas, de duas seções. Como já vimos no capítulo 3, as lições de leitura deveriam ser dadas na primeira seção da primeira classe, em mapas murais pelo método João de Deus (Decreto, 1899). Nessa primeira seção, que seria, portanto, a de iniciação ao ensino da leitura e da escrita, consta também, nesse mesmo programa, que o ensino dessas duas habilidades seria feito através de:

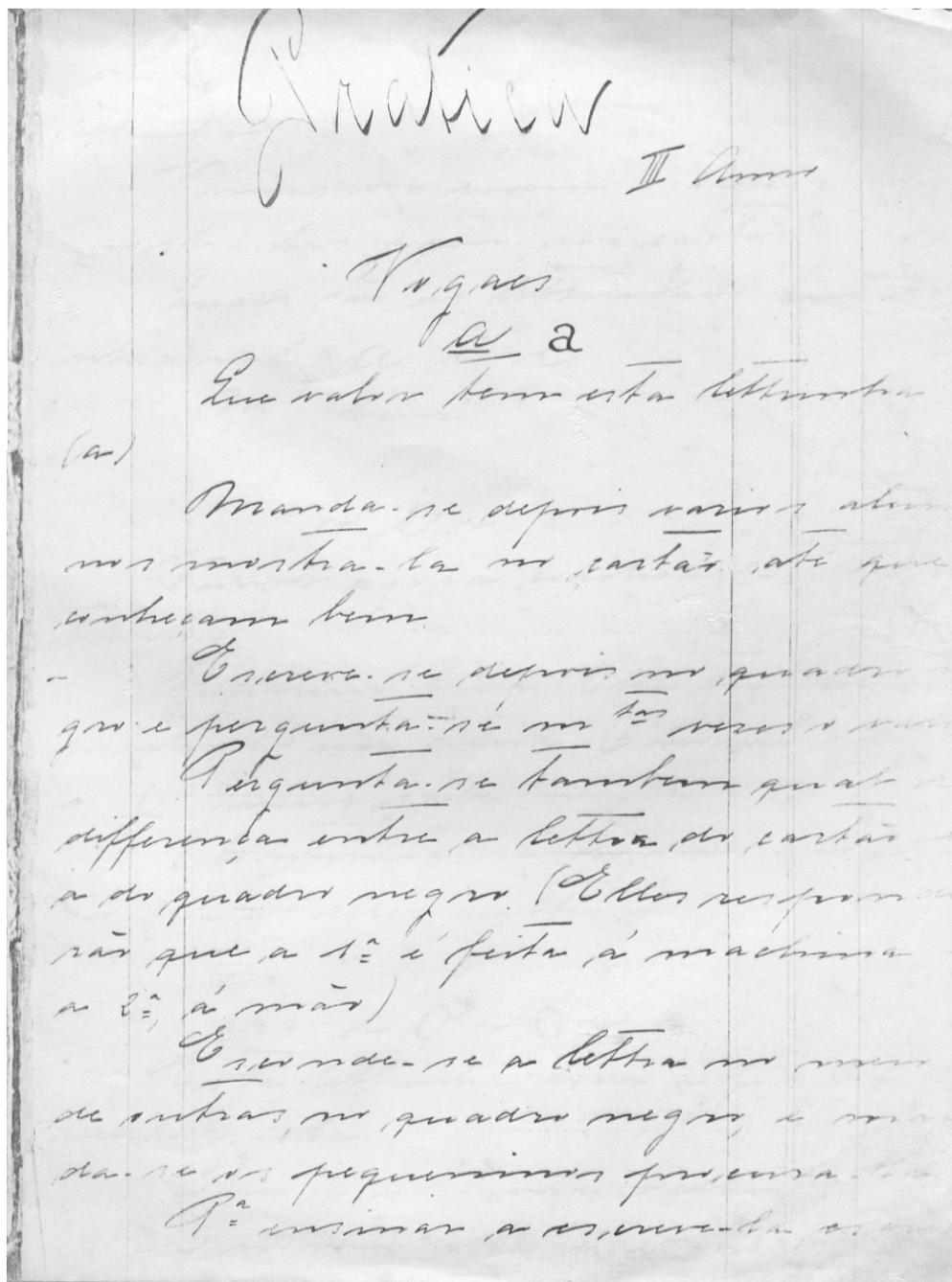
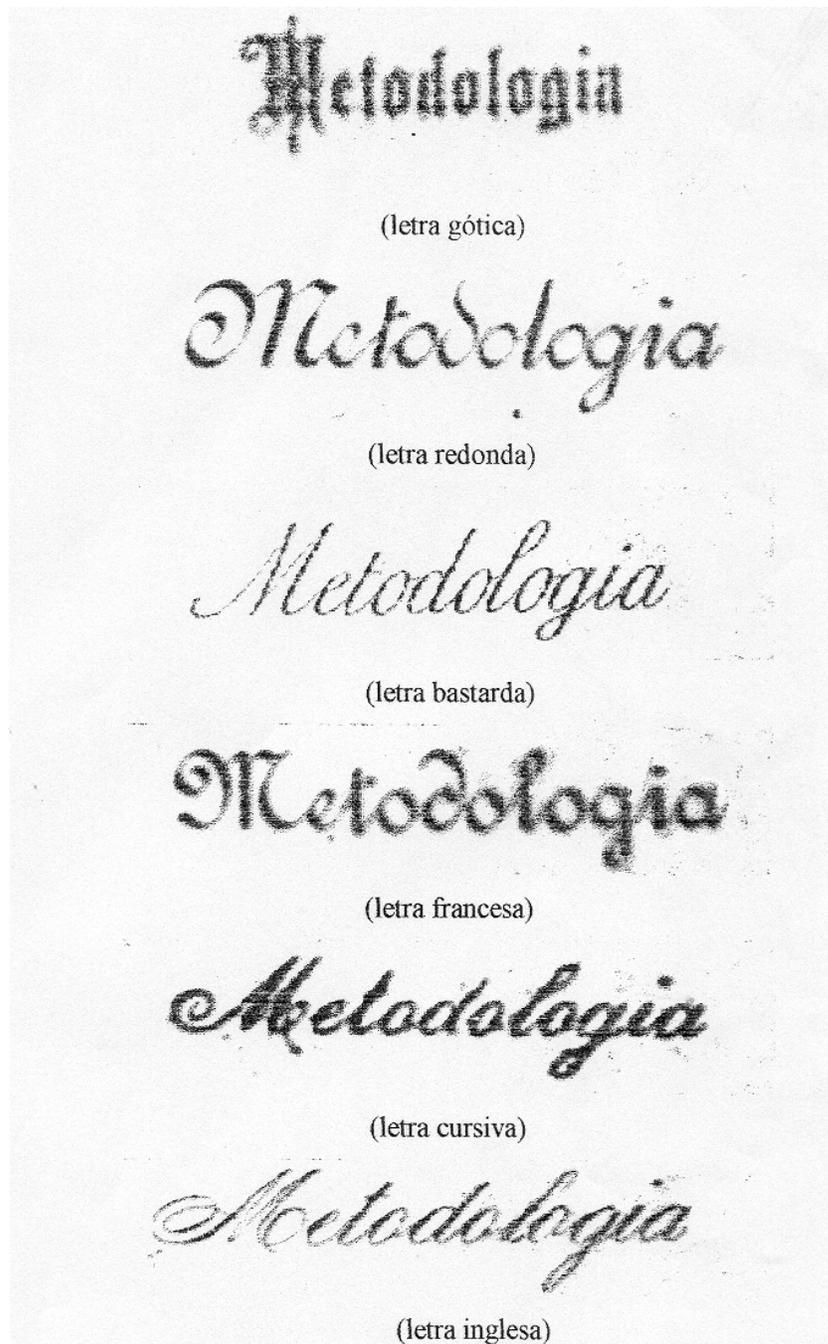


FIGURA 76: Primeira página do caderno da professora como registro de orientação do Método João de Deus: primeira lição (Prática, [1925?], p. 1). Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade (fotocópia do original).



FIGURAS 77-82: “As espécies de letras”. In: Metodologia especial, de Bernardino da Fonseca Lage (1924, p. 73-74). Créditos: Biblioteca de Ciências da Educação/ Universidade do Minho, Braga.

Leitura de vogaes e successivas combinações destas com invogaes, conforme o método de João de Deus.  
Leitura de palavras e pequenas phrases combinadas dos elementos aprendidos.  
Cópia das palavras e phrases lidas.  
Dictado das palavras e phrases copiadas.  
Exercícios oraes, constantes de conversação, com o fim de habituar o alumno a exprimir-se correctamente e de corrigir os seus defeitos de pronuncia (Decreto, 1899).

Pode-se perceber uma progressão que vai da leitura das vogais às consoantes, apresentadas em uma ordem de dificuldades segundo os seus valores, seguida da leitura, e escrita pela cópia e ditado de palavras e frases, privilegiando, no desenvolvimento dessas atividades, a caligrafia, além da pronúncia e da compreensão, como podemos constatar nas prescrições presentes nos artigos 8 e 16 desse documento legal. Conforme esses artigos: “O ensino da língua portuguesa terá um caracter essencialmente pratico, sendo o fim principal fazer com que o alumno chegue a exprimir suas idéias, tanto verbalmente como por escripto, de uma maneira comprehensivel e correcta” (Decreto, 1899, art. 8) [e] “Todos os trabalhos escriptos serão considerados exercícos de calligraphia, devendo, para este fim, depois de corrigidos pelo professor, ser passados a limpo” (ibid., art.16).

Essas atividades de leitura e escrita eram feitas em determinados apetrechos que eram utilizados de forma gradual: o quadro negro, a lousa e o caderno. Da imitação do/a professor/a no quadro negro, as crianças passaríam à escrita imitativa na própria lousa e nos cadernos, sempre supervisionados pelo olhar docente. O momento em que a escrita muda de suporte e passa da lousa para o caderno é considerado por Esteban (1997) como o momento em que a escrita e a caligrafia se diferenciam. Ou seja, a escrita, enquanto atividade caligráfica, seria realizada profissionalmente pelo calígrafo e, enquanto atividade escolar, seria realizada na escola pelas crianças. Pedro de Alcântara Garcia Navarro (apud Esteban, 1997, p. 337) explicaria esse diferenciação entre escrita e caligrafia no final do século XIX da seguinte forma: ‘deve distinguir-se entre escrita propriamente dita e caligrafia, pois nem todas as crianças possuem habilidades caligráficas, nem a escola dispõe de tempo para entregar-se a refinamentos caligráficos, [para concluir, em seguida, que] a caligrafia... não é uma necessidade nas escolas, [pois o importante seria que a criança] tivesse na escrita um instrumento do qual pudesse

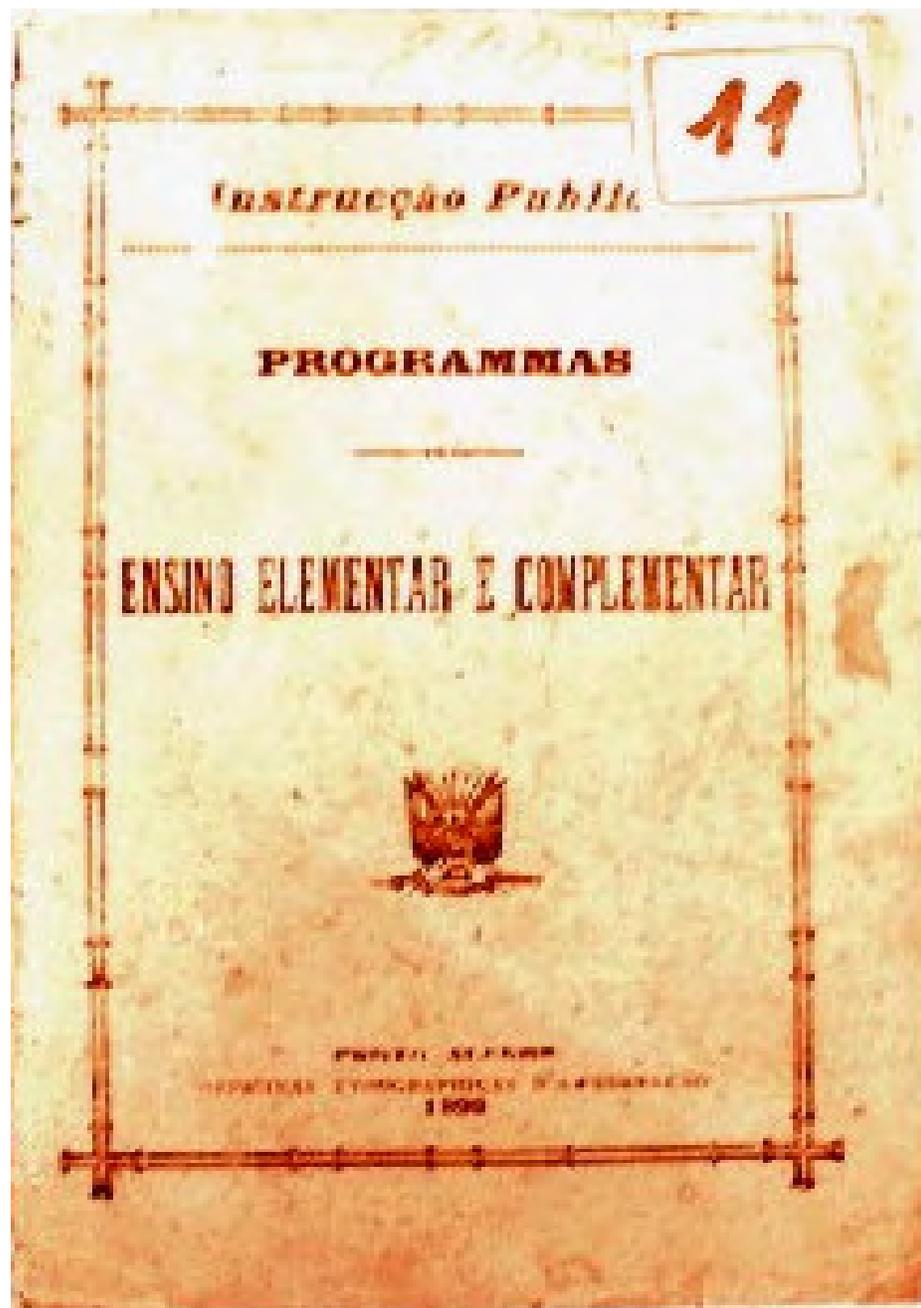


FIGURA 83: Programas para o ensino elementar e complementar, 1899. Decreto nº 239, de 5 de junho de 1899. Créditos: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Arquivo Afonso Guerreiro Lima, Porto Alegre.

valer-se para expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos, [sendo para isso, suficiente escrever] de forma solta, com letra legível e cursiva, atendo-se ao sentido gramatical’.

Quanto aos métodos de ensino da escrita, Lage (1924, p. 58) identifica pelo menos dois diferentes métodos para ensinar o traçado das letras, que consistiriam em:

a) fazendo escrever primeiramente todos os elementos necessários à formação de todas as letras, ensinar depois a escrever todas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, e só depois de tão monótono trabalho ensinar a formar por escrito as primeiras palavras; ou b) ensinar a escrever os elementos mais simples e formar logo com eles letras e palavras e ir passando sucessivamente a elementos mais complexos e mais difíceis de escrever com os quais se irão formando letras e palavras à medida que se forem sabendo escrever.

Lage (op. cit.) explica, por exemplo, por quais elementos se iniciaria o ensino da escrita, se a opção de ensino abrangesse o segundo método, que já permitiria o traçado de algumas letras e palavras com o ensino de cada elemento. Orienta o autor (Lage, 1924, p. 58): “logo que a criança saiba escrever o elemento l [que seria o primeiro a ser ensinado pelo/a professor/a], ensina-se-lhe a formar com êle *i, u, t, iu, ui, tiu, tui*, etc”. Mostrando preferência pelo segundo método, que a mim parece se aproximar mais ao que orienta o próprio ensino intuitivo, por ir do traçado dos elementos mais simples aos mais complexos e por privilegiar gradativamente a formação de palavras, e, assim, valorizando mais a observação e o raciocínio para a escrita, do que a memorização, Lage (ibid., p. 58) justifica, em seguida, sua escolha em favor do mesmo:

De entre os métodos que podem seguir-se no ensino da escrita, temos por melhor aquele que partindo dos elementos mais simples e mais fáceis de escrever para os mais complexos e mais difíceis, vai utilizando os elementos de cada ordem, à medida que vão sendo aprendidos, na formação de letras e palavras, antes de passar à escrita de elementos imediatamente mais difíceis.

Creio que a opção por um desses métodos de ensino da escrita implicaria sua conciliação com o de ensino da leitura, especialmente se essas duas aprendizagens fossem ocorrer de forma simultânea. Neste caso, seria necessário que os/as aluno/as aprendessem a traçar os elementos que comporiam as letras das palavras que estivessem aprendendo a ler, o que implicaria, por sua vez, ensinar os elementos que se prestassem à escrita de palavras, no caso do método de João de Deus e das cartilhas Maternal, Nacional e Mestra, seguindo a ordem dada para as lições do ensino da leitura. Embora João de Deus não tenha se dedicado ao ensino da escrita, um de seus amigos e divulgador de sua cartilha escreve um livro tendo em vista este aspecto. O Abade de Arcozello<sup>136</sup> escreveu três anos após a publicação da Cartilha maternal, em 1879, Processo d'escrita (fig. 84), informando que o mesmo era adotado e praticado “desde que principiou a leccionar pelo methodo João de Deus”, ou seja, desde aproximadamente 1895, pois anteriormente a própria publicação da cartilha, como já vimos no capítulo 2, o poeta e seus amigos já faziam uso desse método de leitura. Pela descrição que o Abade de Arcozello faz do método de ensino da escrita que adotou, o mesmo se identificaria com o segundo método do ensino da escrita apontado por Lage (1924), em que o ensino de alguns elementos mais simples já permitiria a escrita de letras e palavras, como podemos localizar nas suas primeiras orientações:

Principiamos logo por letras e palavras, porque as letras são compostas desses riscos, direitos ou curvos, em que outr'ora nos entretinham mezes e annos sem nos dar uma idéa; quando aliás com uma pequena e fácil modificação, produzíamos um elemento immediato da syllaba e da palavra: esta lisonjeia o alumno, estimula-o, e como que o induz a fazer outras, até que conclue uma oração e passa a communicar por escripto o seu sentimento (Arcozello, 1879, p. 8).

---

<sup>136</sup>O Abade de Arcozello, Candido José Ayres Madureira, foi um dos divulgadores da *Cartilha maternal* e lecionou em uma escola fundada pelo Visconde de Arcozello, Joaquim Teixeira de Castro, em Arcozello. Foi responsável pela edição de 1878, no Porto, da nova edição *Cartilha maternal ou arte da leitura*, de João de Deus.

Arcozello fazia referência ao uso dos tipos de letra romano e manuscrito para a escrita e tomava por base o mesmo elemento ( 1 ) indicado por Lage (1924) para ensinar o traçado das primeiras letras (princiando também pela letra i), palavras e frases. Exercícios de reconhecimento das letras pelo modo com que são proferidas se combinam com atividades envolvendo o traçado dessas mesmas letras. O autor propõe uma atividade de ditado de palavras após o desenvolvimento de 30 lições, por acreditar

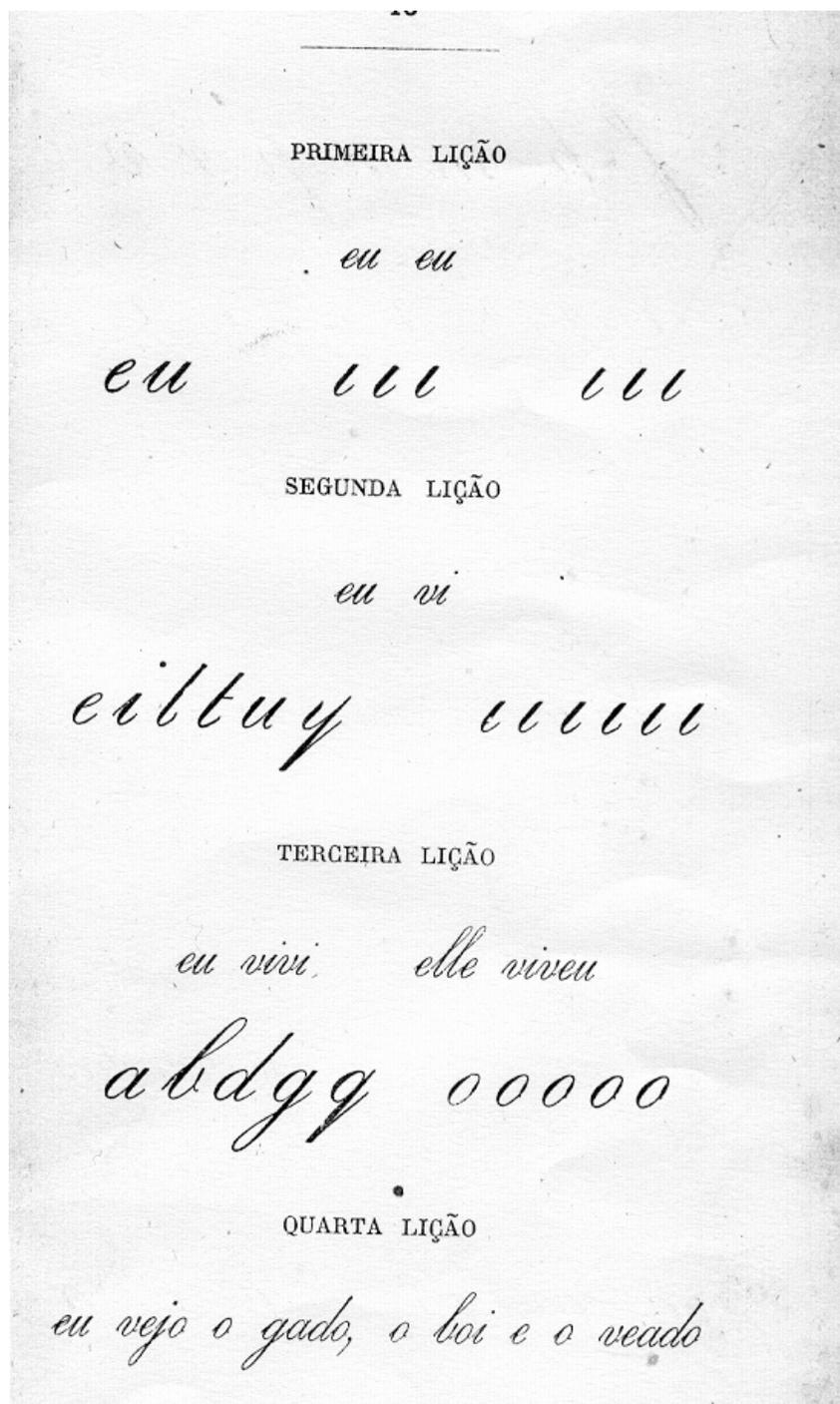


FIGURA 84: Quatro primeiras lições de escrita. In: Processo d'escrita, de Abade de Arcozello (1879, p. 13). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

que, a partir de então, as crianças já seriam capazes de traçar palavras, associando-as às representações gráficas das letras.

Iniciar o ensino da escrita pelo traçado de um elemento com o objetivo de propiciar a escrita de letras e palavras era extremamente inovador no tempo de João de Deus e Arcozello, pois liberava o aprendiz/a criança da escrita sem sentido que já orientara o ensino dessa arte. Tal deslocamento era parte de um movimento que substituía a escrita caligráfica pela escrita legível e de boa ortografia.

Assim como o ensino da leitura pode ser analisado quanto a sua gradação (leitura inicial, corrente e expressiva), o ensino da escrita também pode ser examinado dessa forma. Lage (1924) apresenta quatro graus por que a escrita passaria sucessivamente: mecânica, ortográfica ou ditada, significativa ou expressiva e, por fim, o da composição ou redação. Olhando para o programa de ensino anteriormente exposto, referente aos conteúdos da primeira classe, e destacando deles, os que dizem respeito à aquisição da escrita, podemos constatar que as atividades propostas de cópia, ditado, pronúncia e compreensão se conformariam a essa gradação da escrita, considerando as expectativas que existiam quanto ao que caberia ser ensinado/aprendido através dos exercícios de caligrafia escolares.

Vejamos o final do registro da professora para a primeira lição, que nos mostra o quanto um dos conteúdos do programa de ensino – a compreensão – era explorado a cada lição, através da explicação do sentido das palavras lidas e das frases formuladas.

Manda-se depois os pequeninos lerem as palavrinhas do cartão.  
[ai / ui / eu / ia]  
Pergunta-se o que significa tal palavra e se sabem formar phrase com ellas.  
Dis-se uma palavra do cartão e manda-se um pequenino mostra-las depois que muitos outros levantarem o dedinho.  
Escreve-se depois varias palavrinhas no quadro negro e manda ler e achar pelos pequeninos.  
Recapitulando-se, pergunta-se o valor de cada vogal.  
Então quantas lettrinhas já conhecem?  
Quais são?  
A, e, i, o, u. (Prática, [1925?], p. 4-5).

Vejamos, ainda, alguns outros aspectos a serem destacados e analisados quanto à primeira lição.

A palavra *ia* é a primeira a apresentar a segmentação silábica, como outras tantas que apareceram nas próximas lições. Cabe ressaltar aqui que João de Deus defendia o uso de letras impressas em caracteres lisos e lavrados em todas as lições da cartilha, visando distinguir a sílaba sem desmembrar a palavra, pois só podia admitir palavras e não sílabas soltas, geralmente incertas e ilegíveis. Justificava também o porquê da diferença de tom na cor, indo do preto ao cinzento; explicava que, assim, garantiria menor distância na “decomposição” da palavra em sílabas do que a diversidade de cores o faria, a qual seria “menos metódica, menos econômica, menos exequível” (Gomes, 1977).

Magalhães (1997, p. 128) pondera que a *Cartilha maternal*

toma como elemento estruturante fundamental a palavra, que deve revestir-se de sentido imediatamente compreendido pelo leitor principiante. Deve pois começar pelas palavras mais simples e destas para as mais complexas. Que as palavras, mesmo as mais simples tem um sentido e uma visualização em si próprias, desde que criteriosamente selecionadas - assim a interjeição, assim as formas verbais.

João de Deus (1876, p. 11) já apresentava na primeira lição uma regra de relação grafia-pronúncia a ser ensinada para as crianças: “Convêm deixar estabelecida nesta lição, a propósito da última palavra *ia*, a regra que o *a* no fim vale *â* (a fechado, igual ao que tantas vezes no dia pronunciamos separadamente: *a* casa, *a* mesa, etc) regra que podemos figurar da fórmula seguinte: ...*a* = *â*”<sup>137</sup> (figs. 85 e 86).

Após a primeira parte do plano e primeira lição, que corresponderia ao ensino das vogais, amplamente justificado por João de Deus, temos a segunda parte, abrangendo o estudo de todos os valores das consoantes certas, incertas e compostas certas e incertas. No estudo das consoantes certas (*v, f, j, ,t, d, b, p, l, k* e *q*), é por analogia quanto ao seu “valor” que se passa de uma consoante certa a outra, da segunda

---

<sup>137</sup> Tal regra *a=â* só seria adequada para a pronúncia lusa e não para as variantes brasileiras.

## PRIMEIRA LIÇÃO

Consistindo a leitura na combinação das letras, basta ir aprendendo as letras que se podem ir combinando; o mais é confusão; e não podendo haver combinação sem vogal, comecemos pelas vogaes (deixando de fóra o *ypsilon* para não surprender logo no principio o alumno com duas letras que se leem do mesmo modo, tendo diverso nome e fórma). Chamemos essas letras pelos seus nomes, *á, é, í, ó, ú*, que depois iremos determinando os seus diversos valores.

a

e

i

o

u

Estas letras aprendem-se facilmente: representando a quinta parte do abecedario quanto ao nu-

FIGURA 85: Primeira lição (vogais) da *Cartilha maternal ou arte da leitura*, de João de Deus (1876, p. 9). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

Convem deixar estabelecida nesta lição, a proposito da ultima palavra *ia*, a regra que o *a* no fim vale *â* (*a* fechado, igual ao que tantas vezes no dia pronunciamos separadamente: *a* casa, *a* mesa, etc.), regra que podemos figurar da fôrma seguinte:

~~~~ a = â

Mas em portuguez as vogaes são quasi tantas como todas as consoantes juntas. Por isso antes de passar a lêr, podeis lisongear o alumno mostrando-lhe em qualquer livro ou pagina de boa letra o muito que elle já sabe. E nesta mesma distracção o acabais de confirmar nesses cinco elementos que são a alma da escrita e da leitura.

ai

ui

eu ia

FIGURA 86: Continuação da primeira lição da *Cartilha maternal ou arte da leitura*, de João de Deus (1876, p. 11). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

até a décima quarta lição. Ora o poeta reconhece essas consoantes como “parentas”, ora como “irmãs” não só no “valor”, mas também na figura, como em *b* e *p* (p. 30).

Vejamos através de uma lição como se daria o ensino de uma consoante certa. Segundo o autor da cartilha, a escolha do *v* para a segunda lição se deveria a ser esta “uma das consoantes mais perfeitas, pois a mesma “é tão prolongavel como as vogaes” (p. 12-13). Sugere que a letra seja chamada por *vê* ou pelo que ela vale: *v*... Onze palavras são apresentadas nessa lição: *v/ vá, vai/ vi, via, viu/ vivi, vivia/ viveu, viva/ uva/ viuva*.

A professora gaúcha, por sua vez, registrou (fig. 87):

v v

O valor desta lettrinha é *v*...(assim como faz o vento, na fechadura).

Fazer os alumnos conhece-la bem no cartão. Escrever no quadro negro, perguntar o valor e a diferença que há entre a letra do cartão e a do quadro negro, esconder entre outras no quadro negro e perguntar o valor da lettrinha que vão procurar.

Escrever a letra no quadro negro, fazer os alumnos escreve-la com o dedinho na classe e depois manda-los ao quadro negro escreve-la de cór.

Juntar a lettrinha com as vogaes e mandar ler.

Quem sabe ler estas palavrinhas? (*va, ve, vi, vo, vu*)

(Olhem bem para este signal, elle se chama agudo. Como é? Agudo.

O o com este signal fica ó).

Leiam estas palavrinhas : *viva, vovó, etc.*

Enquanto uns apontam para a letra digam o que ella vale.

O que foi que leram? *Uva*.

Sabem o que é *uva*?

Quem é capaz de fazer uma phrase com a palavrinha uva?

Sabem o que se faz da *uva*? *Vinho*.

Leiam esta outra palavrinha.

*Viuva*.

O que é uma *viuva*?

Então qual é o valor da lettrinha que aprenderam? (*v*...) (Prática, [1925], p. 5-7).

Quero sublinhar que os registros da professora não corresponderiam exatamente às orientações presentes no primeiro e no último guia português e, para a análise dessa diferenciação entre as orientações metodológicas gaúcha e lusa, não podemos desconsiderar o lugar das pessoas que “falam”. Como vimos, o *Guia* escrito pelo poeta através de notas na cartilha se divide, também, em teórico e prático, a partir da sua

publicação em separado pelo filho do poeta (Ramos, 1901; 1909) e revisão de sua neta (Deus, 1997). A própria cartilha passou por transformações ao longo de suas edições em Portugal, como já vimos no capítulo 2.

Podemos constatar, pelo registro da professora<sup>138</sup>, que inicialmente, se usaria, como exemplo de “palavras”, uma seqüência de sílabas (va, ve, vi, vo, vu) e uma outra palavra (vovó) que não consta nessa segunda lição da Cartilha maternal. Para apresentar o acento agudo, ao invés de usar o vá, como orienta o Guia, ou outras palavras da lição, usa-se novamente a palavra vovó, que não consta entre as palavras daquela lição. Posteriormente à leitura dessa palavra, o registro dá destaque à palavra viúva, presente nas duas edições da cartilha analisadas. Cabe ressaltar que esse registro estava privilegiando desde a primeira lição o ensino simultâneo da leitura e da escrita em todas as lições, o que parecia condizer com as orientações da época do governo gaúcho e nisso se diferenciava claramente das orientações de João de Deus, que se detinha no ensino da arte da leitura, ficando a arte da escrita para ser tratada à parte. Vejamos a orientação que o guia incluído na primeira edição da Cartilha maternal apresenta para essa mesma letra e valor (figs. 88-89):

#### SEGUNDA LIÇÃO

(...)

Vamos agora combinar com as vogaes uma das consoantes mais perfeitas que é o v; porém não lhe haveis de chamar ú-consoante, que é uma falsidade, e vai desmentir todas as combinações. Chamai-lhe como se usa modernamente, vê, ou ainda melhor, e por ora, chamai-lhe o que elle vale, simplesmente v... pronunciando sem despegar o beijo inferior dos dentes de cima, sem vogal, sem voz, o simples sopro áspero e sonoro.

Ensinai a proferil-o; e depois não tendes mais que ir apontando na palavra sucessivamente as letras que ides lendo, demorando-vos na pronuncia de cada uma o tempo que quizerdes, porque essa consoante é tão prolongavel como as vogaes (Deus, 1876, p. 12-13).

---

<sup>138</sup> Não possuo informações precisas sobre a forma com que a professora fez esse registro: se tem origem em cópia, ditado ou anotações pessoais, mas imagino que foram feitas a partir da explicação do método a (futuros/as?) professores/as em atividade de formação continuada ou de serviço.

João de Deus orientava inicialmente a forma como devia ser chamada a letra da segunda lição (v), sugerindo o uso da soletração moderna (vê) ou do seu “valor” fonético (v...), para, então, indicar ao/à professor/a a pronúncia prolongada desse “valor” na leitura das palavras, associando-o às vogais.

Ao olhar o registro da professora gaúcha e as orientações de João de Deus no guia incluso, percebo o quanto os dois se distanciam por pertencerem a gêneros textuais diversos: o da professora apresenta a seqüência de diálogos a cada lição, privilegiando a seqüência de intervenções a serem feitas pelo/a professor/a, enquanto o de João de Deus inicia todas as lições pela justificativa da apresentação de tal letra e seus valores naquela lição, aprofundando a explicação do método e passando a incluir o diálogo apenas quando começa a apresentar as vogais incertas, na décima quinta lição. As primeiras edições do Guia organizado em separado da cartilha dão-lhe um novo texto, a partir de exposição do método organizada pelo filho do poeta (Ramos, 1901; 1909), que o divide em prático e teórico. Outro aspecto a destacar nesses dois documentos analisados – o Guia e o registro da professora gaúcha – é o de que, no primeiro, João de Deus se dirige quase sempre aos/às professores/as, e, no segundo, a intervenção é direcionada totalmente para os/as alunos/as, como se fosse uma cadeia de vozes que se unissem por diversos elos: a voz do autor, da professora e as dos/as alunos/as, que se não se fazem presentes, são presumidas pela continuidade do diálogo, no Guia da cartilha, e do monólogo, no registro da professora<sup>139</sup>.

Pelo fragmento apresentado da última edição do Guia e que transcrevo aqui, é possível perceber como é encaminhada a apresentação do acento agudo, como é dada a orientação de pronúncia do “valor” v, e também como é feita a apresentação de regras quanto aos “valores” fonéticos do a dependendo da sua posição na palavra, o que só valia para o ensino da leitura realizado para as crianças portuguesas, pois no Brasil a pronúncia já era bem diferente.

---

<sup>139</sup> Silveira (1995), em estudo sobre o discurso pedagógico, nos mostra a polifonia de vozes que circulam na sala de aula, destacando duas vozes principais: a voz do conhecimento e a voz normativa. A autora julga que a monofonização do discurso pedagógico, seria apenas uma face dessa multiplicidade de vozes, que incluiria, entre outras, a voz normativa e a do conhecimento: a primeira, de forma mais escancarada e, a segunda, de forma mais sutil. O diário e o *Guia* ilustram exemplarmente essas duas vozes, como também a posição que ocupam na corrente do discurso pedagógico.

## Segunda Lição

v

(...)

Não se começa habitualmente a ler pela primeira palavra da lição, isso evita que o aluno siga um fio que o leve a decorar, e no caso desta lição, na primeira palavra há um novo ensinamento a dar e devemos deixá-la para o final.

O aluno vai lendo e no fim voltamos à primeira palavra.

Dialogando:

Professor, apontando o v: Como se lê esta letra?

Aluno: vvv.

Professor: O que fazes para a pronunciar?

Aluno: Lábio debaixo nos dentes de cima e voz.

Quando volta a palavra vá:

Professor: Como se lê o a no fim da palavra?

Aluno: â[símbolo “alfa”].

Professor: Disseste bem, mas neste caso vêes um sinal sobre o a? Este sinal chama-se acento agudo e serve para ler a letra como ela se chama, portanto, o a vai ler-se á. Lê.

Aluno: vvá

(...)

O aluno aprende as letras e suas combinações, mas também aprende a pensar e traduzir o seu pensamento correctamente, aprende que para isso é necessário estar atento e com seriedade (Deus, 1997, p. 33).

Para mostrar como o próprio João de Deus propunha que fosse encaminhado o diálogo, apresento a décima quinta lição, quando faz uso do mesmo pela primeira vez, visando mostrar como se ensinaria o nome da letra, os valores que ela possuía e as regras para reconhecer esses valores, quando estes fossem mais de um, como no caso da primeira consoante incerta que apresenta: o cêqê (fig. 90).

## DÉCIMA QUINTA LIÇÃO

(...)

Em todo caso, o essencial é ensinar os valores e as regras. Antes da lição que segue, deve passar-se, entre o mestre e o discípulo, este ou semelhante diálogo:

- Que letra é esta?

- Cêqê.

- Por que se chama cêqê? – Porque vale ç... e q.

- Quando vale ç...? – Em vindo com e, i, ou cedilhado.

- E em não vindo com e, i, ou cedilhado?

- Vale q.

O ç (cedilhado) não confunde ao aluno; antes pela necessidade ou inutilidade da cedilha, como se póde exemplificar em aço, caco etc., lhe ajuda a fixar as alternativas d'esta consoante caprichosa (Deus, 1876, p. 57).

unidades, no quadro negro e manda-  
los a achar letras pequeninas.  
Recapitulando-se, perguntar-se  
o valor de cada vogal.  
Quantas quantas letras há  
nestas?  
Quais são?  
a, e, i, o, u.

~ V ~

O valor desta letra é v... (as-  
sim como faz o vento, na fechoadura,  
Fazer os alunos escreverem da bem  
no cartão. E escrever, no quadro negro  
perguntar o valor e a diferença que  
há entre a letra do cartão e a do qua-  
dro negro; escrever entre outras, no  
quadro negro, e perguntar o valor da  
letra que vão procurar.  
Escrever a letra no quadro negro

FIGURA 87: Outra página do caderno da professora como registro de orientação do Método João de Deus: segunda lição (v) (Prática, [1925?], p. 5). Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade (fotocópia do original).

---

que ir apontando na palavra successivamente as  
letras que ides lendo, demorando-vos na pronun-  
cia de cada uma o tempo que quizerdes, porque  
essa consoante é tão prolongavel como as vogaes.

---

V

vá vai

vi via viu

vivi vivia

viveu viva

FIGURA 88: Segunda lição (v) da *Cartilha maternal ou arte da leitura*, de João de Deus (1876, p. 13). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

---

uva

viuva

---

### TERCEIRA LIÇÃO

Cada um tem as suas traças de facilitar o ensino, e ajudar o principiante nas dificuldades. Nós temos achado util cobrir e descobrir alternativamente o *v* nas palavras *vai*, *via*, etc., fazendo ler ora *ai*, ora *vai* e assim o mais, a fim de certificar o principiante do papel que o *v* representa na escrita.

Deste ou doutro modo estamos que vos não enfastiou a lição passada, onde pela primeira vez combinámos vogaes e consoantes. Mas que differença haverá entre vogal e consoante, e porque iríamos nós ao fim do abecedario buscar o *v* para esse primeiro exercicio?

Quando dizemos *á*, soltamos essa voz da garganta; mas se dissermos *má*, soltamos essa voz, despegando os labios; e se dissermos *mal*, despegamos os labios ao saltal-a e no fim damos com a lingua no ceu da bôca.

FIGURA 89: Segunda lição (v) da *Cartilha maternal ou arte da leitura*, de João de Deus (1876, p. 14). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

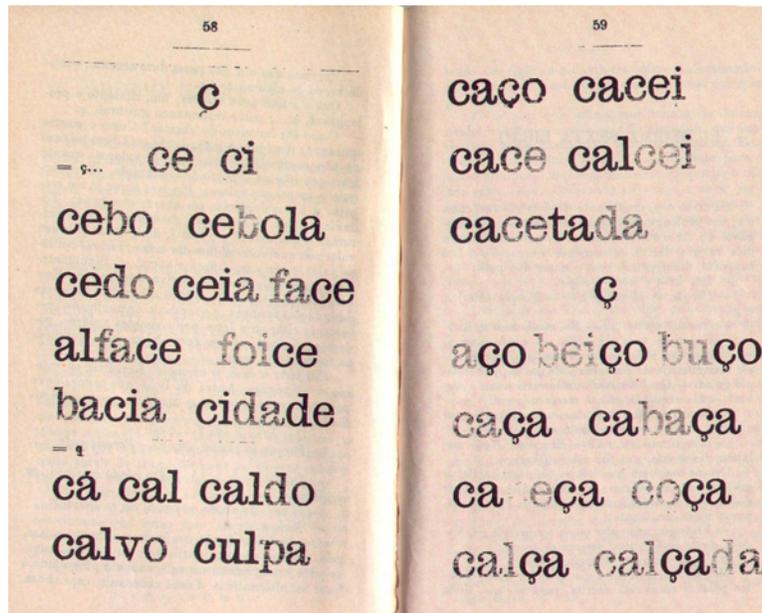


FIGURA 90: Décima quinta lição (c) da Cartilha maternal ou arte da leitura, de João de Deus (1876, p. 58-59). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

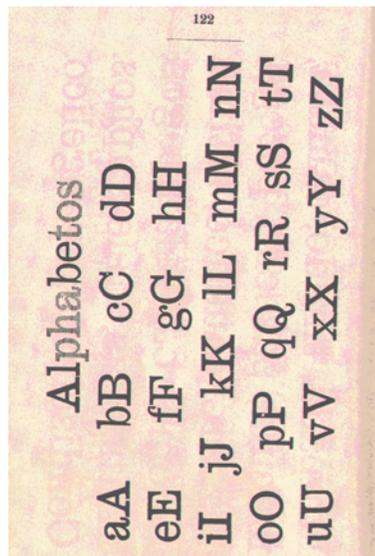


FIGURA 91: Vigésima quinta lição (alfabetos) da Cartilha maternal, de João de Deus (1876, p. 122-123). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

O exemplar da Cartilha maternal (Deus, 1876) analisado nesta seção apresenta somente a primeira parte. João de Deus propõe que os/as professores/as ensinem o alfabeto (fig. 91) conforme os valores que representam, orientando que os/as alunos/as repitam a cada lição os nomes dados às letras, decorando-os. Esses nomes seriam (Deus, 1876, p. 118):

|                            |       |                 |
|----------------------------|-------|-----------------|
| á, bê, cêqes,              | dê;   |                 |
| é, fé, jêg,                | agá,  |                 |
| í, jê, kê grego,           | lêlh, | metil, nêhetil; |
| ó, pêf, qê,                | rêr,  | sezêz, te;      |
| ú, vê, qcê-cezêz, i grego, |       | zêz.            |

### **5.3 A Cartilha maternal e suas “contrafações inconvenientes”: a Cartilha nacional e a Cartilha mestra**

Tendo por referência a Cartilha maternal, passo à apresentação das outras duas cartilhas: a Nacional e a Mestra, comparando-as entre si e com a Maternal, quanto à seqüência das lições, presença de frases, textos e ilustrações, considerando a orientação metodológica de cada uma delas em relação ao ensino da leitura e da escrita. A Cartilha maternal, como já foi visto, apresentava as letras e os seus valores através de 25 lições;

já a Cartilha nacional fazia a apresentação das letras e seus valores em aproximadamente 21 lições<sup>140</sup> e a Cartilha mestra, em 36 lições.

Hilário Ribeiro e Samorim Gustavo de Andrade assumiram que produziram suas cartilhas sob a inspiração do método de João de Deus. Hilário Ribeiro, ao apresentar “o método a seguir”, quando trata dos “valores das invogaes”, refere que, para a apresentação das mesmas, seguirá “a classificação do erudito Sr. João de Deus” (Ribeiro, s.d., p. 69). Samorim Gustavo de Andrade, na capa da Cartilha mestra, associa-a ao “genuíno methodo João de Deus” (Andrade, 1919).

Hilário Ribeiro empregou pela primeira vez o método que adota na *Cartilha nacional* (s.d.<sup>141</sup>) no Imperial Lyceu de Artes e Officios, no município da Corte, ainda no período imperial. As aulas eram públicas e foram assistidas por professores desse estabelecimento. O autor observa que seus alunos passaram à classe de leituras correntes no fim de trinta e duas lições.

Como a leitura era classificada à época em três grandes graduações, a leitura corrente se localizaria entre a leitura inicial e a leitura expressiva. Enquanto a leitura inicial seria reconhecida como a do/a aluno/a que se preocuparia em conhecer a forma, o nome e os valores das letras, associando-as a sílabas e palavras, a leitura corrente corresponderia à capacidade de enunciar um trecho de leitura sem hesitações, ou seja, fluentemente. Já a leitura expressiva envolveria um maior domínio da compreensão do texto lido expresso pela sua entonação (Lage, 1924).

A *Cartilha nacional* foi escrita por Hilário Ribeiro visando substituir um outro primeiro livro de leitura de sua autoria que se encontrava nos anos 80 do século XIX em sua décima edição. Tal livro também fora adotado na Instrução Pública gaúcha no

---

<sup>140</sup> Hilário Ribeiro (s.d.) não numera as lições, como o fazem João de Deus e Samorim Gustavo de Andrade. Estou considerando o conjunto das consoantes compostas que compõem as últimas páginas da primeira parte (p. 42-48) como a vigésima lição, sendo a vigésima primeira lição a que apresenta o alfabeto minúsculo em letra manuscrita e de imprensa (p. 49).

<sup>141</sup> Este exemplar corresponde a uma nova edição, que deve ser a segunda. Os outros dois exemplares examinados são de 1887 e 1919. Os três exemplares são praticamente idênticos na sua organização, com diferenças na composição da capa de cada um, e acréscimo de uma nota dos editores na edição de 1919, que corresponde a 204ª edição, sobre a sua 6ª edição.

período provincial, sendo o mesmo substituído por essa nova cartilha desde 1885, conforme parecer do Conselho Diretor (Requerimentos, 1882-1889), como já vimos no capítulo 4. O autor justificou a produção da nova cartilha, argumentando que “certos livros escolares não podem supportar uma longa existência; elles têm uma duração limitada pela sciencia pedagogica que todos os dias progride e apodera-se de novos processos” (Ribeiro, s. d, p. 3).

Diferentemente da Cartilha maternal, que anunciava na capa que o método que a orientava se voltava estritamente para a arte da leitura, a Cartilha nacional anunciava na capa que a sua obra teria por fim “ensinar simultaneamente a ler e a escrever” (Ribeiro, s. d., p. 61). Já Samorim Gustavo de Andrade, seguindo, nesse ponto, fielmente o método João de Deus, se ateu ao ensino da leitura na produção da Cartilha mestra.

A primeira lição da Cartilha nacional, a das vogais (fig. 92), começaria pelo i. Ao que parece, Hilário Ribeiro, ao iniciar o ensino da escrita começando no quadro preto pelas vogais, principiando pelo i e u, estaria se aproximando das orientações do segundo método de ensino da escrita, apresentado por Lage (1924), embora ele não fizesse qualquer referência à opção por um desses métodos para o ensino da escrita. Vejamos como o próprio Hilário Ribeiro se pronunciou sobre o ensino da escrita nas orientações que deu ao final da sua cartilha sobre o método a seguir em apenas três parágrafos:

Uma vez que o alumno conheça perfeitamente o elemento phonico correspondente a cada vogal, começara o professor a ensinar-lhe a escrever com giz, no quadro preto, primeiro o i, que é a vogal mais elementar, e sucessivamente o u, e, o e o a (Ribeiro, s. d., p. 61).

(...)

Só depois que os alumnos saibam ler perfeitamente, tanto no character romano como no manuscrito, até a quarta lição, é que o professor lhe ensinará a escrever na taboa preta, primeiro a letra v e depois as palavras formadas com ella.

Siga-se o mesmo plano relativamente aos outros caractéres.

Logo que estejam mais provecctos, aprenderão os alumnos a escrever de memória tanto os vocábulos das lições, como outros, bem assim as pequenas phrases ao alcance de suas inteligências (ibid., p. 71).

Assim, Hilário Ribeiro, com a Cartilha nacional, diferentemente de João de Deus, na Cartilha maternal, privilegiou o ensino simultâneo da leitura e da escrita. Tanto que a cada lição, as palavras e a letra em destaque eram apresentadas nas páginas da cartilha em caracter romano e em letra manuscrita, simultaneamente. Enquanto João de Deus preferiu a letra tipográfica redonda, Hilário Ribeiro escolheu a letra romana de imprensa, que, segundo Petrus Rotger (1997), era a usada com mais freqüência nos livros escolares da época.

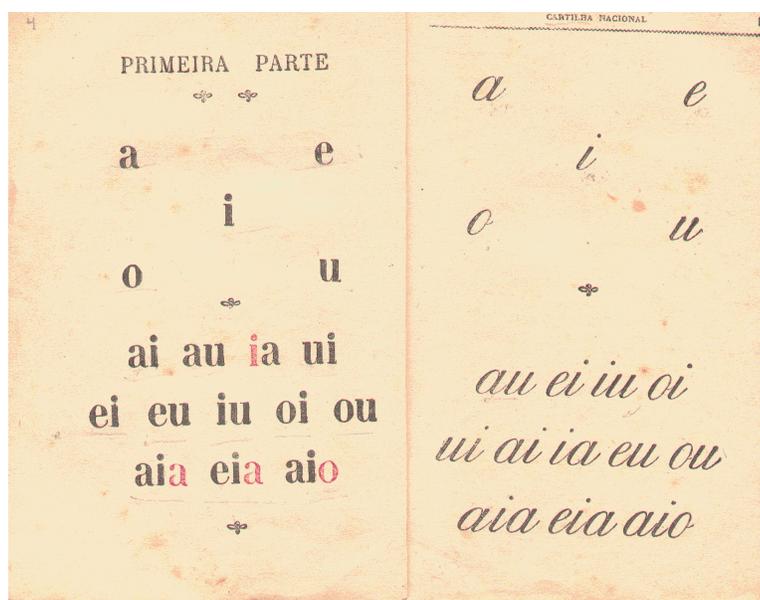


FIGURA 92: Primeira lição (vogais) da Cartilha nacional, de Hilário Ribeiro (s.d., p. 4-5). Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

Quando Hilário Ribeiro publicou a Cartilha nacional e teve a mesma aprovada e adotada não só na província gaúcha, mas em muitas outras do império, na década de 1880, predominava no nosso País o ensino da escrita através de manuais de caligrafia e

coleções de traslados<sup>142</sup>, conforme nos informam Vidal e Gvirtz (1998). Como o ensino das primeiras letras era de competência das províncias desde 1834, vejamos o acto provincial nº 141, 30 de novembro de 1883, que aprova o último programa do ensino primário da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, visando contextualizar as orientações de Hilário Ribeiro nas prescrições governamentais quanto ao ensino da escrita, para o mesmo período em que a Cartilha nacional era publicada e adotada.

O primeiro grau corresponderia ao curso preliminar e seria formado de quatro classes. As orientações quanto ao ensino da escrita para essas quatro classes ordenavam os conteúdos por elas, determinando em que apetrechos esses conteúdos seriam aprendidos e exercitados: na primeira classe, o ensino da letra de imprensa antecederia o da letra cursiva; na segunda classe, a escrita de palavras se ateriam ao uso da letra minúscula; na terceira classe, se faria uso da lousa e do papel: na lousa se daria a aprendizagem das letras maiúsculas e no papel a escrita de pequenas frases; na quarta e última classe desse grau de ensino, a escrita de palavras e frases seria feita na lousa, a partir de ditado, e se continuaria a usar o papel para a escrita de frases, privilegiando, então, o uso de letras maiúsculas “fáceis”. Vejamos transcrição dessas orientações retiradas do documento legal.

**1ª classe – linguagem**

**Leitura** (1º livro).(…)

**Escripta.**

Nas longas palavras das lições de leitura: primeiramente com letras de imprensa e depois com letras de cursivo.

**2ª classe – Linguagem - Leitura** (1º livro).(…)

**Escripta.**

Escrever palavras simples com letras minúsculas.

**3ª classe – Linguagem** (2º livro).(…)

**Escripta.**

Nas lousas. – Proposições simples, formação das maiúsculas.

---

<sup>142</sup> Os traslados eram modelos que continham as lições de escrita a serem copiados pelos/as alunos/as em papel transparente. A cópia se dava calcando e cobrindo com o lápis o modelo que aparecia no papel transparente (Castilho, 1854b; Lage, 1924).

Em papel. – Proposições fáceis com letras curtas.

**4ª classe – Linguagem - Leitura (2º livro)**

**Escreita.**

Nas louças. Palavras e proposições curtas escritas ao ditado. Uso das letras maiúsculas. Em papel.

Escreita em cadernos de proposições simples e familiares com maiúsculas fáceis (Acto nº 141).

Conforme essas orientações legais, na primeira e segunda classes se usaria o primeiro livro, que, como já vimos, corresponderia, nessa fase de iniciação ao ensino da leitura e da escrita, à cartilha. Nessas mesmas classes se ensinaria a escrita de palavras, ficando para terceira e quarta classes a escrita de frases “curtas”, quando se usaria, então, o segundo livro. Assim, podemos concluir que as cartilhas adotadas deveriam trabalhar com a escrita de palavras, uso da letra de imprensa e cursiva e também com o uso da letra minúscula, deixando para serem adquiridos na terceira e quarta classes, com o uso dos segundos livros, o conhecimento das letras maiúsculas e a escrita na lousa e no papel de frases, podendo realizar essas atividades na forma de ditado.

Como as cartilhas ou primeiros livros eram divididos em duas partes ou mais, cada uma delas poderia cumprir uma função diversa, crescente em dificuldade. Enquanto a primeira parte focalizaria, principalmente, a aprendizagem da leitura (e da escrita), a segunda seria dedicada ao exercício da leitura (e da escrita) em frases ou textos. Haveria, ainda, entre as obras analisadas, algumas que poderiam ter até quatro partes, como o primeiro livro *Queres ler?*, que analisarei ao final deste capítulo.

Na Cartilha maternal, a primeira parte fazia a iniciação à leitura através da análise fonética de palavras. A formação de frases se daria somente durante a conversação, visando mostrar o entendimento do significado das palavras de cada lição. Dois textos compõem essa primeira parte: um diálogo, na décima sétima lição, e um poema, na vigésima quinta lição.

Além de palavras, muitas das lições da primeira parte da Cartilha nacional terminavam com pequenas frases compostas com palavras da lição em letra manuscrita, sem o uso da inicial maiúscula e pontuação.

Pelo programa provincial, podemos constatar também que a escrita e leitura deveriam ser “apresentadas” em classe de forma simultânea, e que a ordenação a ser dada ao exercício da escrita estava associada não só a uma gradação pedagógica dos conteúdos, mas também ao acesso aos apetrechos escolares: as lousas seriam usadas anteriormente ao papel, devido ao maior valor deste último. Vidal e Gvirtz (1998, p. 16) nos dirão que: “Haveria de se esperar até o final do século XIX e princípios do século XX para que o custo papel barateasse e o ensino simultâneo da leitura e da escrita fosse possível”. Assim, quando se torna possível o ensino simultâneo da escrita ao da leitura, esta começa a ser orientada conjuntamente nas cartilhas ou primeiros livros.

Lage (1924, p. 59-60) enumera os principais processos<sup>143</sup> adotados no ensino da escrita e que seriam: cobrir, calcar, imitar e o misto de cobrir-imitar, destacando que, de todos esses meios, o que mais se harmonizaria com as idéias pedagógicas da época seria o de imitar.

a) O processo de cobrir consiste em fazer passar a tinta, pelo aluno, os exercícios impressos a cores desmaiadas ou feitos a lápis pelo professor num caderno apropriado.

b) O processo de calcar consiste em colocar por baixo do papel em que o aluno deve escrever – que neste caso deve ser papel transparente – uma folha de papel em que se encontra já escrito, a tinta, bem visível, todo o objecto da lição de escrita. Assentando bem, com a mão esquerda, o papel transparente sobre o modelo que lhe fica por baixo, o aluno vai cobrindo a tinta o que por transparência vê no papel.

c) O processo de imitar consiste em fazer copiar o aluno, no seu caderno, a lição de escrita que o professor lhe apresenta feita no quadro preto ou num papel que o aluno coloca a sua frente.

d) O processo mixto de cobrir-imitar consiste em dar ao aluno apenas uma parte da escrita preparada para êle cobrir, e obrigá-lo a continuar, por imitação, os exercícios cobertos, na parte do papel em branco.

---

<sup>143</sup> Chasteau (1927) diferencia método de modo e de processo. Seguindo as definições desse autor, já vimos que o método se refere “ao meio de se comunicar o nosso saber aos discípulos” (p. 259), enquanto o modo diz respeito “a maneira de agrupar os alunos para lhes dar o ensino” (p. 259). Já o processo seria um meio que se empregaria para auxiliar “quem aprende a decorar o que aprende ou a compreender melhor” (p. 260).

De todos esses processos, o que está mais de harmonia com as actuais idéias pedagógicas é o de imitar, por ser de todos o mais inteligente e o que melhor se conforma com o modo de ser da criança.

O autor (op.cit.) esclarece, ainda, que o processo de imitar exigiria que o/a professor/a fosse o modelo a ser seguido e que os apetrechos a serem utilizados para essa iniciação na escrita respeitassem uma ordem. Assim, primeiramente o/a aluno/a imitaria o/a professor/a, escrevendo no quadro, depois na ardósia e, por fim, no caderno. Dessa forma podemos compreender a orientação dada por Hilário Ribeiro de o/a professor/a ensinar os/as alunos/as a escrever com giz as vogais no quadro preto, também seguindo determinada ordenação, ou quando propõe o ensino da escrita da letra v e das palavras formadas por ela, na “taboa preta” (que deveria corresponder a lousa), só na quarta lição. Isto é: por três lições a escrita seria feita somente no quadro preto, pois a passagem para a lousa exigiria novos cuidados, como em relação à posição do/a aluno/a ao escrever sentado em sua carteira, o uso de lápis próprio para a lousa, certo domínio da letra manuscrita e romana, como sugere o autor da cartilha.

Como João de Deus, Hilário Ribeiro preferiu a apresentação de palavras, sem segmentá-las, embora tenha preferido o uso das cores vermelha e preta para a alternância das sílabas de cada palavra. Essa era uma das formas usada à época pelos autores didáticos para marcar a mudança de sílaba, sem fazer a sua segmentação por traço de união ou espaço em branco. A inovação do uso da cor, como o fez Hilário Ribeiro em sua cartilha, ou do uso de tons em uma mesma cor ou grafismos, como o fez João de Deus, indo do preto ao cinzento e do liso ao lavrado, era alvo de crítica daqueles que preferiam outras formas de marcar a divisão silábica, apoiando-se, para tanto, na opinião de médicos que condenavam o uso da cor (Carvalho, 1985). Alguns autores franceses foram precursores na defesa dessa técnica usada por João de Deus e Hilário Ribeiro, por acreditarem que facilitasse a aprendizagem, como já vimos no capítulo 2, identificando-a com uso de métodos racionais que contemplassem o desenvolvimento infantil “natural” (Juanéda-Albarède, 1998). Ou seja: ao final do século XIX, com a profusão de materiais didáticos surgia também a preocupação com o aspecto visual desses apetrechos escolares e sua adaptação aos discursos sobre higiene ocular. Cabia aos autores didáticos adaptar suas obras a esses discursos. João de Deus,

por exemplo, justifica o uso da diferença de tom, indo do preto ao cinzento, explicando que, assim, haveria menos distância do que com a diversidade de cores, a qual seria menos metódica, menos econômica, menos exequível (Gomes, 1977).

Quanto ao ensino da leitura, Hilário Ribeiro, como João de Deus e todos aqueles autores didáticos que passaram a descrever da soletração antiga, defendia que a leitura seria a “análise de fala” (s.d, p. 61). Hilário Ribeiro era enfático: “levemos desde logo o aluno a conhecer os valores phonicos das letras, porque é com o valor que há de ler e não com o nome delas” (id.). Ele dividia o método a seguir para o ensino da leitura através de sua cartilha em dois processos. O primeiro processo envolveria a apresentação dos valores das vogais e dos ditongos, que correspondem, como na Cartilha maternal, à primeira lição. Vejamos como sugere que seja feita a apresentação dos diversos valores das vogais:

O professor representará no quadro preto o a, pronunciando o valor nominal respectivo que será imitado distintamente pela classe. Em seguida discriminará os valores dessa vogal numa mesma palavra; por ex.: câmaradâ, pâlavrà, âmigâ, etc. Os alunos vocalizarão distintamente cada valor de per si familiarisandose assim com os sons agudo, fechado e nasal do a. Do mesmo modo procederá o professor relativamente ás demais vogaes.

Quando tratar dos valores de o, não se esquecerá de dizer que esta vogal no fim vale sempre u, salvo se estiver accentuada .

Também no meio de muitas vogais soa u<sup>144</sup> (Ribeiro, s.d., p. 61).

As demais lições da primeira parte da Cartilha nacional envolveriam a apresentação dos valores das invogais. Embora o autor usasse a mesma classificação de João de Deus, não seguiu a mesma ordem de apresentação das letras e seus “valores”, deslocando a apresentação de algumas letras dentro de um mesmo grupo e de um grupo para o outro. Enquanto pelo plano de João de Deus (1876), após o estudo das vogais (a, e, i, o, u), se passaria ao das consoantes certas (v, f, j, t, d, b, p, l, k, q) e incertas (c, g, r, z, s, x, m, n,) e destas, às consoantes compostas certas (th, rh, nh, lh, ph)<sup>145</sup> e incertas

---

<sup>144</sup> Nota-se a grande preocupação do autor com os diferentes valores fonéticos que as letras poderiam representar conforme sua posição na palavra e relação com a tonicidade. .

<sup>145</sup> Acompanhadas ou não de y.

(ch)<sup>146</sup>, pelo plano de Hilário Ribeiro (s. d.) a seqüência também seria essa, mas o p é deslocado (v, f, p, j, t, d, b, l) e o q passaria a figurar entre as incertas (r, m, n, q, z, c, g, s, x) enquanto o k ficaria junto às compostas certas (h/nh, lh, ch, th, k, y, ph), não seguindo, aqui, a mesma organização dada por João de Deus, para esses grupos. Hilário Ribeiro não dedicou lições em separado na sua cartilha para alguns “valores” que compõem as lições da obra lusa (o=u, ou=ô, e=êi).

Após esclarecer os valores das vogais, dos ditongos e invogais, para exemplificar o encaminhamento das demais lições, Hilário Ribeiro apresenta um diálogo em formato de catecismo, como os que constam no guia anexo à Cartilha maternal. Tal como João de Deus, este autor tem como interlocutores os/as professores/as. Vejamos (Ribeiro, s. d., p.70):

Figuremos um dialogo que se pode applicar, com variantes apropriadas, às demais lições.

Depois de reproduzir no quadro preto textualmente a segunda lição. Professor (designando as vogaes á esquerda do v que está isolado).

- Como se chamam estas letras?

A - Vogaes.

P – Que representam?

A. – As vozes que são representadas na escripta pelas vogaes.

P – Como se emittem as vozes?

A – Com o auxílio da língua, dos beiços e dentes.

P- Qual é o valor desta vogal?

A – á.

P – (Apontando para o v). Quando eu digo vvv...á, que é que soa antes de á?

A – vvv...

P – Qual é o valor d’esta invogal?

A – vvv...

P – Como se emite esse valor?

A- Juntando o lábio inferior aos dentes de cima.

P – Combinemos agora o valor d’ esta invogal com os valores que lhe ficam à direita.

A – (Descobrimdo por si)

vvv           ái           VAI

vvv           iu           VIU

vvv.....ô.....VOU

u.....vvv.....â.....UVA

ó.....vvv.....iâ.....OUVIA

o.....vvv.....o.....OVO.

<sup>146</sup>Acompanhada ou não de y.

Hilário Ribeiro não se deteve, como João de Deus, a orientar lição por lição como deveria proceder o/a professor/a (figs. 93-94), mas apresentou algumas sugestões de possíveis diálogos que poderiam ocorrer para a análise dos elementos das palavras. Ainda como parte da apresentação do método, ao final da cartilha, o autor organizou um quadro com os valores de algumas das consoantes incertas: c (primeiro valor: c, segundo valor: k’); g (primeiro valor: j; segundo valor: gh); r (primeiro valor: rr..., segundo valor: r’), z (primeiro valor: z, segundo valor: z...), s (primeiro valor: c..., segundo valor: z..., terceiro valor: x...); x (primeiro valor: x..., segundo valor: kc..., terceiro valor: ç..., quarto valor: z...) (fig. 95).

Ao propor a análise fonética e fazer uso da classificação criada pelo poeta luso para os “valores das invogaes” (Ribeiro, s.d., p. 69), Hilário organizou, ao final da cartilha, quadro com os “valores das invogaes incertas”, que destacamos para análise, comparando-o com a proposta que Lemle (1991) estabelece para que pensemos a

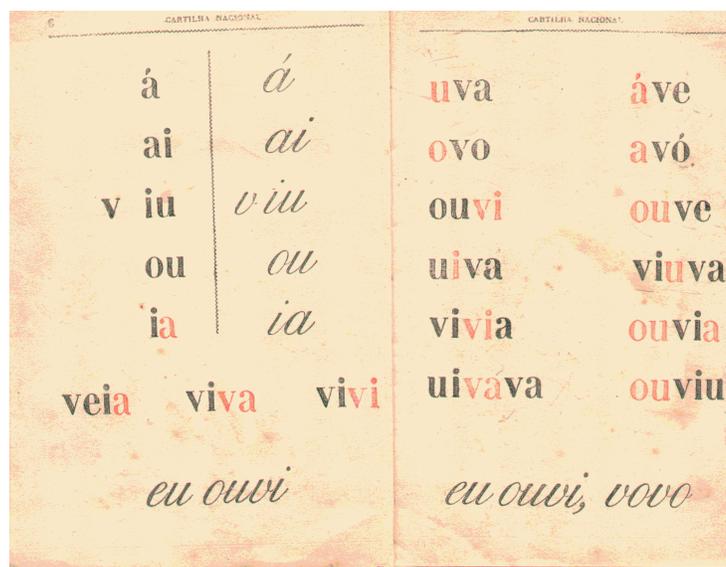


FIGURA 93: Segunda lição (v) da Cartilha nacional, de Hilário Ribeiro (s. d., p. 6-7.). Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.



FIGURA 94: Décima quinta lição (c) da Cartilha nacional, de Hilário Ribeiro (s. d, p. 32-33). Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

## VALORES DAS INVOGAES INCERTAS

| C          |             | G            |             | R            |             |
|------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| 1.º        | 2.º         | 1.º          | 2.º         | 1.º          | 2.º         |
| c...       | k'          | j..          | gh'         | rr...        | r'          |
| <i>céo</i> | <i>cada</i> | <i>gelo</i>  | <i>gato</i> | <i>rei</i>   | <i>ar</i>   |
| <i>aço</i> | <i>copo</i> | <i>ginja</i> | <i>gula</i> | <i>ferro</i> | <i>aura</i> |

| Z           |            | S           |              |              |
|-------------|------------|-------------|--------------|--------------|
| 1.º         | 2.º        | 1.º         | 2.º          | 3.º          |
| z.          | z..        | c..         | z...         | z...         |
| <i>zero</i> | <i>az</i>  | <i>só</i>   | <i>rosa</i>  | <i>ires</i>  |
| <i>enze</i> | <i>vez</i> | <i>sé</i>   | <i>acaso</i> | <i>mas</i>   |
| <i>enze</i> | <i>paz</i> | <i>osso</i> | <i>quasi</i> | <i>pasta</i> |

| X            |              |                |                 |
|--------------|--------------|----------------|-----------------|
| 1.º          | 2.º          | 3.º            | 4.º             |
| x...         | kç...        | ç...           | z...            |
| <i>eiæo</i>  | <i>fiæo</i>  | <i>deflæo</i>  | <i>exaclo</i>   |
| <i>feiæe</i> | <i>neiæo</i> | <i>auxilio</i> | <i>exilio</i>   |
| <i>peiæe</i> | <i>seiæo</i> | <i>máximo</i>  | <i>exhausto</i> |

Typ. GARNIER — Paris, SOCHAUX.

FIGURA 95: “Valores das invogaes incertas”. In: Cartilha nacional, de Hilário Ribeiro (s. d., p. 72). Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

relação entre língua falada e língua escrita. Com a apresentação do que a autora propõe no final do século XX, quero mostrar que tanto João de Deus quanto Hilário e Samorim

(que veremos em seguida) estariam, de certa forma, procurando relacionar os sons da fala e as letras do alfabeto, procurando já evidenciar, no final do século XIX, diferenças entre a fala e a escrita e propondo a consideração da relação entre elas para o ensino da leitura. Lemle (1991), ao discutir a relação entre sons e letras, apresenta três tipos de relações : (1) relação de um para um: cada letra com seu som, cada som com uma letra; (2) relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição e (3) relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

Lemle (1991) observa, ainda, que há uma gradação entre esses três tipos de relação. Para a autora, a motivação fonética da relação simbólica é perfeita no primeiro caso, que é o das correspondências biunívocas entre as letras p, b, t, d, f, v, a e seus respectivos fonemas. Já no segundo caso, a motivação fonética vem combinada com a consideração da posição, que seria o caso das letras s, m, n e l e seus respectivos fonemas, sendo que essas letras poderiam representar diferentes sons segundo a sua posição na palavra. E no terceiro caso, a motivação fonética da opção entre as letras está perdida, pois um mesmo som é representado por diferentes letras (c, qu, g, gu, i, e, u, o, rr, r, ao, am, qü, cu,,gü,) segundo a posição.

Como esses três relações guardam entre si uma ordem lógica, que vai do mais motivado foneticamente para o menos motivado foneticamente, a autora supõe que o/a alfabetizando/a siga esses três passos da lógica do sistema de escrita, passando por três etapas. Ela classifica a primeira etapa da alfabetização como a da “teoria monogâmica entre sons e letras” o que acarreta que “essas letras [e seus sons] mereçam [merecem] o privilégio de serem as primeiras [primeiros] a aparecer no início da alfabetização”. (ibid., p. 26). Nesta etapa, os/as alfabetizando/as fazem progressos rápidos até perceberem as particularidades da relação entre letras e sons. Já a segunda etapa, que Lemle classifica como a da “teoria da poligamia com restrições de posição”,

corresponde ao momento em que a alfabetizadora trabalharia com a criança a rejeição da hipótese monogâmica, mostrando que a mesma não serve para todas as letras e sons, possibilitando aos/às alfabetizandos/as construir, então, uma nova hipótese: “Para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som” (Lemle, 1990, p. 29). Por fim, a terceira etapa não terminaria com o final da alfabetização, mas continuaria por toda a vida e é classificada pela lingüista como “teoria da poligamia com restrição de posição e casos de concorrência”. À hipótese construída na segunda etapa, os/as alfabetizandos/as devem acrescentar a seguinte conclusão: “Em certos ambientes, certos sons podem ser representados por mais de uma letra” (Lemle, 1991, p. 32)<sup>147</sup>. A autora considera, ainda, que o conhecimento da estrutura morfológica das palavras em português auxiliaria o/a alfabetizando/a “a minorar o problema das escolhas arbitrárias entre letras concorrentes, se for conduzida sabiamente na identificação de certos afixos” (ibid., p. 39).

A apresentação que Lemle (1991), entre outros/as lingüistas, faz da relação entre língua escrita e língua falada e de como poderíamos, seguindo a lógica de estruturação dessa relação, ensinar mais facilmente a criança a ler e a escrever serve para pensarmos a alfabetização das crianças em nossos dias, mas serve também para olharmos para a proposta de análise fonética feita por João de Deus e pelos nossos dois autores gaúchos - Hilário e Samorim - visando compreender os métodos que produziram e a perspicácia que tiveram em seu objetivo de estabelecer relações entre sons e letras e ensiná-los/as seguindo uma gradação na apresentação de ambos.

Embora não importe comparar a seqüência das lições das cartilhas dos três autores didáticos examinados com a proposta feita pela lingüista, devo observar que há semelhança na distribuição das letras e do alfabeto e sons da fala proposto. João de Deus fez uso de um artifício mnemônico, inclusive, de nomear as letras segundo “os valores” que representam, isto é, identificando-as pelo conjunto de sons da fala que representam.

---

<sup>147</sup> Quero observar que Lemle (1991) não está a sugerir a adoção de cartilhas e métodos de alfabetização. Ela é enfática nesse sentido: “não abordaremos questões de metodologia de ensino, pois é área dos pedagogos. Discutiremos, aqui, o percurso e o enfoque do conteúdo a ser colocado nas primeiras etapas do ensino da língua escrita”. Devo observar também que, embora faça tal ressalva, a autora, indica às /aos alfabetizadoras/es como vencer cada uma dessas quatro etapas da alfabetização que categoriza através de “atividades de pesquisa” (análise das relações entre língua escrita e língua falada) com os/as alfabetizandos/as.

A Cartilha nacional é constituída, ainda, de uma segunda parte em que, primeiramente, é apresentado alfabeto minúsculo na letra manuscrita e romana, para na página seguinte serem novamente apresentadas as vogais, agora incluindo o y (a, e, i, o, u, y), que corresponderia ao “mesmo” fonema representado pela letra i (fig. 96). Uma figura composta pelas faces de cinco pessoas representam essas vozes, excluindo o y<sup>148</sup>. O y aparecerá na Cartilha nacional juntamente com as vogais somente nessa 1ª lição da segunda parte da cartilha, enquanto João de Deus, por sua vez, apresenta o y na 24ª lição, também deixando para apresentar essa letra, posteriormente e em separado da vogais, pela confusão que poderia causar como a letra i.

Em uma seqüência de dez páginas são reapresentadas algumas consoantes (v, f, p, j, t, d, b, l, r, m, n, q, z, c, g, s, x, h, ch, nh e lh), tanto em letra maiúscula quanto minúscula e nos caracteres manuscrito e romano. Como na primeira parte só teriam sido apresentadas palavras em letra minúscula, essa segunda parte introduz palavras com as sílabas diferenciadas pela cor preta e vermelha nas frases em letra de imprensa. Para cada cinco frases em letra de imprensa, a Cartilha nacional apresenta uma frase em letra manuscrita. Ambas começam, então, com letra maiúscula, mas as frases escritas em letra cursiva só foram pontuadas quando representavam perguntas, enquanto as frases em letra de imprensa eram todas pontuadas. Nessa segunda parte são apresentados também “textos” compostos de duas frases que se aproximariam de adivinhas, ilustrados por figuras de animais. A primeira frase refere características do animal e é escrita em letra de imprensa; a segunda frase complementa a primeira frase com outras informações ou é sua resposta, e é escrita em letra manuscrita. Nessas frases as sílabas não são diferenciadas pela cor<sup>149</sup>. O autor demonstra, assim, preocupação simultânea com os aspectos “técnicos” da leitura e com os do significado e uso, como se pode ver na dupla pergunta/resposta desses “pequenos” textos.

---

<sup>148</sup> O y, assim como o w e o k, só ocorria em palavras de origem grega. Como o i era também y, ou seja, diferentes letras representariam um mesmo som segundo a etimologia, entende-se sua apresentação nas últimas lições.

<sup>149</sup> Devido a problema de edição identificado somente neste exemplar (Ribeiro, s.d), essa seqüência de pequenos textos (p 62-68) ficou intercalada pela explicação do “methodo a seguir”, que correspondia a quatro páginas, e que eram: p. 61 e p. 70-72.

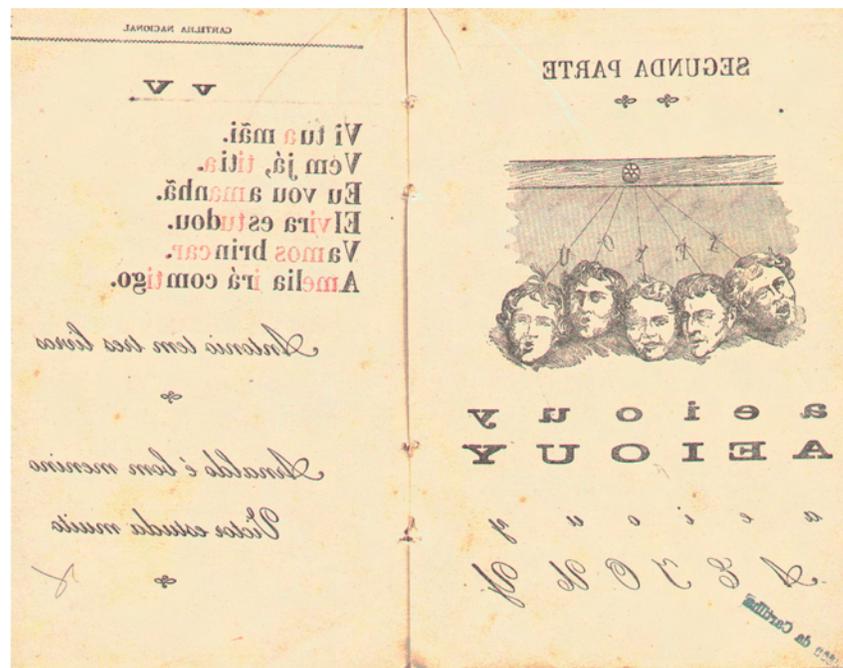


FIGURA 96: Primeiras lições da II parte (vogais e letra v) da Cartilha nacional, de Hilário Ribeiro (s. d, p. 50-51). Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

Passemos, agora, a um outro autor gaúcho, Samorim Gustavo de Andrade, que se propôs a seguir na *Cartilha mestra*<sup>150</sup> as orientações de João de Deus para o ensino da leitura, identificando já na capa da cartilha que esta corresponderia ao “genuino methodo João de Deus”. Menos conhecido nacionalmente que Hilário Ribeiro, embora sua cartilha tenha sido premiada com “Medalha de Prata” na Exposição Nacional de 1908, Samorim precisou que o governo editasse pela primeira vez a obra, cedendo-lhe alguns exemplares para a sua divulgação em outros Estados. Na apresentação das lições, a *Cartilha mestra* se assemelha à ordem seguida pelas outras duas cartilhas, *Maternal* e *Nacional*, diferenciando-se dessas na apresentação das vogais, pelo artifício de usar acentos “aproximados” aos seus valores fonéticos, incluindo já na primeira lição os “valores” abertos e fechados dessas “vozes” (*a, i, u, e, o, é, ó, ê, ô*), deixando de

<sup>150</sup> O exemplar examinado corresponde à 13ª edição (Andrade, 1919).

apresentá-las como letras com único valor fonético, na medida em que inclui os acentos agudo e grave para marcar diferenças sonoras (fig. 97).

A *Cartilha mestra* diferencia-se da *Cartilha maternal* e da *Cartilha nacional*, também, ao incluir ilustrações desde as primeiras lições, já que a cartilha portuguesa só o fez em edições bastante posteriores, a partir de 1912, e a outra cartilha gaúcha só incluiu imagens na segunda parte. As palavras (substantivos) que iniciam a maioria das lições são apresentadas também por uma imagem, que corresponderia à ilustração de seu significado. Na lição do **v**, as palavras **uva** e **ovo** são acompanhadas de imagens; na lição do **f**, **favo**; na lição do **l**, **lua**; na lição do **j**, **javali**; na lição do **t**, **tatu**, e assim por diante (figs. 98-101). Como Samorim Gustavo de Andrade não apresentou nenhuma nota quanto à exploração das figuras, torna-se difícil analisar o uso que daria a elas. No entanto, o discurso pedagógico da época reconhecia um grande valor pedagógico no uso da imagem, pois esta favoreceria e aceleraria a compreensão. A inclusão das mesmas se alinharia com os procedimentos considerados atrativos e lúdicos para a aprendizagem da leitura, na medida em que elas facilitariam a memorização de palavras, sentenças ou historietas (Juanéda-Albarède, 1998). O processo legográfico, por exemplo, usaria a imagem para ensinar simultaneamente a ler e a escrever, apresentando abaixo da imagem de um objeto o respectivo nome (Lage, 1924). Assim:

começa-se por apresentar à criança, em livro ou quadros apropriados, imagens de objetos bem conhecidos dela e cujos nomes sejam de fácil pronúncia e simples ortografia. Por baixo de cada imagem está escrito, em letras bem visíveis, o nome do respectivo objecto. Pede-se a criança o nome do objecto que tem desenhado na sua frente; e depois dela o pronunciar, chama-se-lhe a atenção para a palavra escrita por baixo da imagem e disse-se-lhe que é assim que o nome dêsse objecto se escreve; e tendo-lhe feito reparar bem nos diversos caracteres com que a palavra está escrita, deve a professora escreve-los no quadro, fazer pronunciar separadamente os que representam as vozes puras ou nazaladas, os quais fará pronunciar juntamente com as consoantes a que estavam associados. Pede-se à criança que indique no livro ou no quadro palavras em que entrem todas ou algumas das letras que constituem a palavra em questão, o que contribuirá para que ela fixe a forma e o valor das letras (Lage, 1924, p.12).

Como Samorim Gustavo de Andrade organizou sua cartilha a partir do método de ensino da leitura criado por João de Deus, que seria reticente quanto ao ensino simultâneo da leitura e da escrita, como já vimos no capítulo 3, outro método que poderia ter sido considerado pelo autor gaúcho para o ensino da escrita e que se

conciliaria com o método de leitura de João de Deus, teria sido o método objetivo ou intuitivo. Fazendo tal associação, Samorim corresponderia às expectativas oficiais do governo gaúcho, por ser o método de ensino instituído à época. Conforme orienta Calkins (1886, p. 422), em *Lições de coisas*, seria esse um dos métodos usados para ensinar a ler e a escrever, então, no ensino elementar.

O “método objetivo” ou “intuitivo”, de ensinar a ler principia, dirigindo a atenção dos alunos para algum objeto, cujo aspecto, nome e uso lhe sejam familiares. Sempre que exequível for, nas primeiras lições de leitura, se mostrará o objeto, discorrendo a seu respeito, e proferindo-lhe o nome; após o que exhibirá o mestre uma estampa desse objeto, ou desenhará no quadro preto, induzindo os alunos a notarem como essa é a imagem ou pintura dele. Em seguida se lhe imprimirá por inteiro o nome no quadro preto, ou apresentará impresso numa carta, ou mapa. Então aprenderá o discípulo a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeia: assim, por exemplo: ‘a xícara, a imagem da xícara, a palavra xícara’. Destarte podem-se ensinar muitos vocábulos, antes de se estream os sons ou letras de cada um.

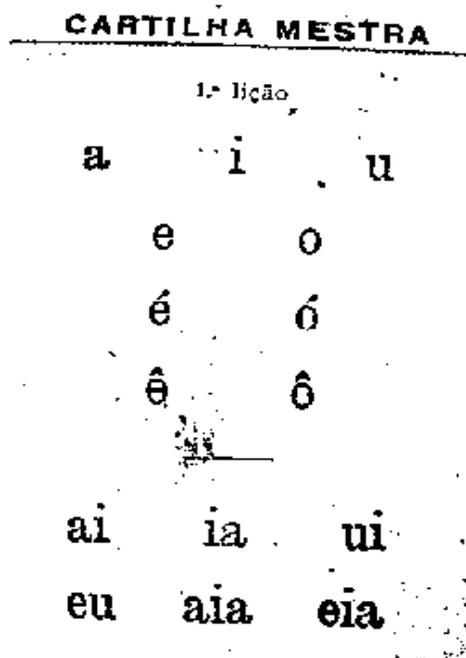


FIGURA 97: Primeira lição (vogais) da *Cartilha mestra*, de Samorim Gustavo de Andrade (1919, p. 3). Créditos: Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Samorim estaria incluindo a imagem como elemento facilitador da memorização das palavras que abriam cada lição, sendo que tal inclusão poderia ter se inspirado no método objetivo ou intuitivo de ensino da leitura. Outro aspecto que diferencia a *Cartilha mestra* do método de João de Deus, é a presença de uma (1) a três (3) frases desde a segunda lição. Tais sentenças são formadas de palavras da lição que está sendo aprendida e das lições anteriores, como por exemplo a frase “eu ia, a vovó vai”, ao fim dessa segunda lição, que é formada de palavras da primeira lição e da segunda lição. Além do nome “vovó”, estão presentes duas formas flexionadas do verbo “ir”, e há o uso do pronome “eu”.

Para Calkins (1886), pelo método objetivo ou intuitivo, o ensino da leitura deveria principiar por palavras inteiras impressas, como representação de nomes de coisas (substantivos), passando-se, depois, a vocábulos que exprimissem nomes de qualidades (adjetivos) e atos (verbos). Para o autor (ibid, p. 423): “As pequenas palavras e as partículas que fazem, por que assim digamos, o papel de articulações e quícios no discurso, e bem assim as que se põem em lugar dos nomes, não hão de ser admitidas ao ensino, enquanto a necessidade as não reclamar na formação de frases e sentenças, e não se puder assim exemplificar seu emprego”. O uso de “nome de coisas” em praticamente todas as lições para as palavras destacadas em cada lição parece indicar novamente a opção de Samorim Gustavo de Andrade pelo método objetivo ou intuitivo; a inclusão de ações e de pronomes nas frases das primeiras lições e de outros elementos conetivos nas demais lições parece indicar também sua preocupação com a necessidade de incluir esses elementos para produzir frases coerentes e coesas, que apresentassem palavras das lições ensinadas para a leitura. Observo, porém, que as orientações do método objetivo ou intuitivo não eram seguidas totalmente por nenhum dos três autores, pois as três cartilhas incluem pronomes, por exemplo, desde a primeira lição, divergindo, pelo menos nesse ponto, das orientações de Calkins (1886).

Vale (1991, p. 11) observa, por exemplo, que a *Cartilha maternal*, que serviu de inspiração à produção da *Cartilha mestra*, contemplaria todas as classes gramaticais nas 974 palavras que fazem parte da obra, incluindo em grande parte substantivos, verbos, seguidos de adjetivos, pronomes, advérbios, interjeições, numerais, preposições,

conjunções, artigos. A *Cartilha maternal* incluiu todas essas classes gramaticais nas suas 25 lições. A *Cartilha mestra*, por sua vez, nos permite observar, sem nenhum estudo exaustivo, que incluiu essas classes gramaticais gradativamente, ampliando sua inclusão pela formação de frases. Já a *Cartilha nacional* apresentava frases ao final de muitas lições privilegiando, como a *Mestra*, as palavras que estavam sendo aprendidas em cada uma delas, bem como incluindo aquelas que foram aprendidas nas lições anteriores. Com tudo isso, quero concluir que as três cartilhas podem ser aproximadas ao método intuitivo a partir da forma como optaram por fazer a inclusão de nomes, adjetivos, verbos e demais complementos: através de palavras isoladas, preferencialmente, na *Maternal*, e através de palavras e frases, na *Nacional* e na *Mestra*.

Samorim Gustavo de Andrade, como Hilário Ribeiro, antecipou a apresentação do *l* em relação à ordem dada por João de Deus para as consoantes certas (*v, f, l, j, t, d, b, p*) e deixou para apresentar o *k* e o *q* juntos, no conjunto de consoantes incertas (*g, k/q, c, r, z, m, n, s, x*), que, como as compostas (*y, h, ch, ph, lh, nh*), apresentam uma organização diferenciada daquela que foi dada pelo poeta português. Comparando-a com a ordem que João de Deus criou para a apresentação das letras e seus valores, a grande diferença da apresentação escolhida por Samorim seria a de que este autor desmembra alguns valores de certas letras, que são apresentados juntos na *Cartilha maternal*, em mais de uma lição, acrescentando, assim, o número de lições, além de não seguir a mesma ordem de apresentação das letras, especialmente, a partir das consoantes incertas. Os valores das vogais, abertos e fechados, como vimos antes, foram apresentados já na primeira lição e a nasalização das vogais (*ã/õ*) aparece posteriormente em outra lição. A maioria das consoantes certas foi apresentada em uma única lição, exceção feita ao *l*, apresentado, nas situações de sílaba inversa, em separado, em uma nova lição. Já os valores das consoantes incertas, com exceção do *g* (*gue/gui; ge/gi*), e do *x* (*x.../x=z/x=ç/x=kç*) que foram apresentados em uma única lição, as demais consoantes incertas foram apresentados em duas ou mais lições, da seguinte forma: os valores do *c* são apresentados em duas lições (*c=k; ç/ce=ce/ci=çi*), os valores do *z* em duas lições (*z...;...z*); os valores do *s* em duas lições (*s=ç; s=z*); os valores do *r* em três lições (*rr...; r'; ...r*); os valores do *m* em três lições (*m; am=ã; ...am=ão*) e os valores do *n* em duas lições (*n; an=ã*). As consoantes compostas certas e incertas, que

João de Deus inclui todas na 24ª lição, Samorim Gustavo de Andrade preferiu dividir nas sete últimas lições, que antecedem os exercícios de leitura, apresentando-as da seguinte forma: *y=i; h; ch=x; ch=k; ph=f; lh; nh*. Dedicou, ainda, uma lição em separado aos encontros consonantais (*br / cr / fr / gr /pr / tr / bl / cl / fl / pl /gl* ). Diferenciou-se de João de Deus mais uma vez, que antecipa cada lição com um conjunto de notas bastante consistentes, reconhecidas, depois, como o *Guia prático da Cartilha maternal* e publicadas à parte desde 1901, e de Hilário Ribeiro, que dá orientações quanto ao método a seguir no final da cartilha, Samorim Gustavo de Andrade apresenta, de forma esparsa, pequenas notas na própria página da lição, destacando algo que julga importante de ser seguido pelo/a professor/a quanto à apresentação de uma determinada regra, quanto à pronúncia de determinada consoante ou orientando sobre a forma de fazê-la. Assim, as regras eram apresentadas na própria lição, logo abaixo da letra que estaria sendo estudada, por uma pequena nota, sem um maior detalhamento do método a seguir. Na segunda lição, por exemplo, que seria a do *v*, a nota que antecedia as imagens e palavras da lição referia-se ao valor do *a* ao final das palavras e orienta: “Ensine-se que **a** no fim vale **â**, surdo. Assim: **uva**” (Andrade, 1919, p.4).

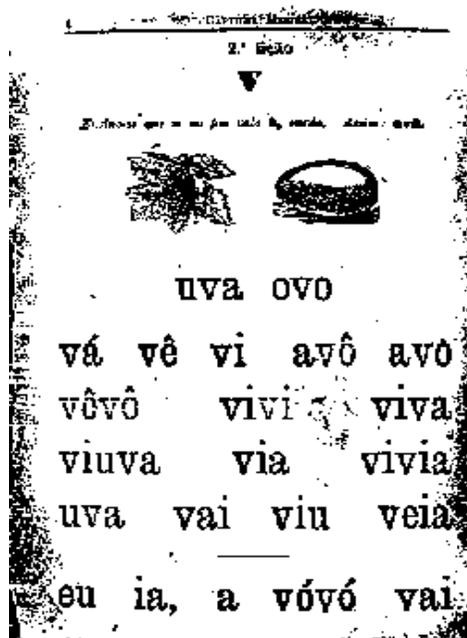


FIGURA 98: Segunda lição (v) DA Cartilha mestra, de Samorim Gustavo de Andrade (1919, p. 3). Créditos: Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

12.ª lição

**c = k**



cavallo

|      |        |         |
|------|--------|---------|
| café | capa   | cavaco  |
| cova | callo  | cabello |
| copo | collo  | boccado |
| cuca | cuco   | cuidado |
| veja | a capa | do papá |

13.ª lição

**c**



cabeça

|          |        |         |      |
|----------|--------|---------|------|
| aço      | beicho | buço    | caça |
| caçada   | coça   | laço    |      |
| cabeçudo |        | beijudo |      |

ce - çe    ci - çí

cebôla    cega    cevada  
cidade    foice    bacia  
face    cedo    cepo    ceia  
cipó    tecido    cacei  
cacete    cacetada

lace    aquella    vacca  
faça    café    de    cevada  
vá    á    cidade    a    cavallo  
eu    faço    doce    de    côco

FIGURAS 99-101: Décima segunda e décima terceira lições (c) da Cartilha mestra, de Samorim Gustavo de Andrade (1919, p. 16-18). Créditos: Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Embora Guimarães (1996) refira que a gramatização da Língua Portuguesa se dá, no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, em meio, inicialmente, a uma discussão sobre as diferenças entre Português do Brasil e de Portugal, as cartilhas de Hilário e de Samorim parecem respeitar, ainda, a forma de falar e de escrever do Português de Portugal, embora lingüistas brasileiros, como Antonio Joaquim de Macedo Soares, autor do *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*, em 1880, defendesse: “já é tempo dos brasileiros escreverem como se fala no Brasil e não como se escreve em Portugal” (apud Guimarães, 1996, p. 130). Além da preocupação com a especificidade do Português brasileiro, essa diferenciação poderia ter uma outra conotação: a da militância da independência brasileira relativamente a Portugal. Se o Português Brasileiro seria uma das formas de constituir a unidade nacional republicana do Brasil, essa preocupação ainda não aparecia na relação entre língua escrita e língua falada nessas duas cartilhas examinadas, considerando as diferenças de fala e escrita do Brasil. O modelo ainda era português.

Ao final de 36 lições, o autor da Cartilha mestra apresenta uma seqüência de “exercícios de leitura”, antecipados pela apresentação de algumas letras em maiúscula e minúscula (a, b, d, e, f, g, h, l, m, n, q, r, t, ), como na segunda parte da cartilha de Hilário Ribeiro, introduzindo nesse momento também a pontuação e letra inicial maiúscula nas frases.

Coerente com o método João de Deus, Samorim Gustavo de Andrade destaca as sílabas através de caracteres lisos e lavrados em tons que vão do negro ao cinzento, mas distingue sua cartilha daquela, ao não dar destaque à segmentação silábica na seqüência de frases que compõem a parte final da cartilha, como fez João de Deus até o final da sua obra. Orienta Samorim Gustavo de Andrade para os exercícios finais de leitura (fig. 102): “Seguem-se alguns exercícios de leitura para facilitar o estudo das letras maiusculas que mais se distinguem das minusculas correspondentes” (Andrade, 1991, p. 43).

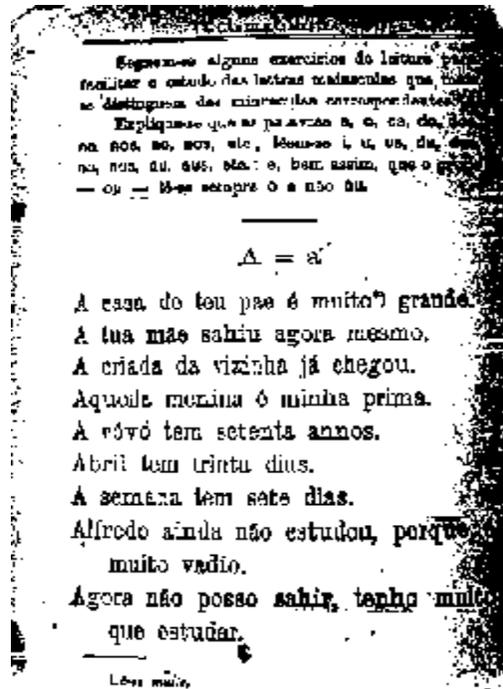


FIGURA 102: Exercícios de leitura da Cartilha mestra, de Samorim Gustavo de Andrade (1919, p. 43). Créditos: Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

A partir do exposto até aqui, caberia, agora, pontuar em que medida as três obras teriam orientações diversas quanto à unidade de métodos e de doutrinas.

Sobre a diversidade de classificação dos métodos, Braslavsky (1971) observa, ainda, que existem variações muito numerosas e resolve tomar como ponto de partida a classificação proposta por Guillaume, no final do século XIX. Essa classificação compreende a divisão dos métodos de leitura em duas grandes orientações já comentadas no capítulo 2: a sintética e a analítica. Justifica essa opção por acreditar que teria a vantagem de “esclarecer certos conceitos como os de método ‘sintético’ ou ‘analítico’, que habitualmente se confundem com a verdadeira marcha do processo,

seguida em cada caso, além de adaptar-se à evolução que, historicamente, seguiram os métodos, pelo menos desde que se criaram os alfabetos chamados fonéticos” ( ibid., p. 43).

Por sua vez, Chasteau (1927, p. 260), ao discutir a definição de método, também apontava para a existência de dois grandes métodos – o analítico e o sintético -, observando que seria “impróprio dizer-se método de escrita, de leitura, de música”, embora entendesse também que, compreendido bem esse termo, não haveria inconveniente empregá-lo para métodos particulares, e que decorreriam dessas duas orientações gerais. Como vimos até aqui, para outros autores, seriam de uso comum as expressões “métodos de leitura e de escrita”, diferenciados, inclusive, quanto a processos e gradações. Tais singularidades permitem que os métodos possuam muitas diferenças e/ou mimetizações, tornando-se difícil congregá-los em classificações comuns, únicas.

O método João de Deus e a Cartilha maternal permitiam simultaneamente a exploração da face fônica da língua e sua relação com a escrita, a partir da análise de palavras, tendo a originalidade de manter a unidade gráfica das palavras e, facilitando, assim, a sua análise estrutural. Hilário Ribeiro, que assumiu seguir a classificação de João de Deus para o ensino das invogais, delimitou, assim, qual seria a aproximação possível entre o método que orientava a sua cartilha e o da cartilha lusa, até porque, diversamente do autor luso, adotaria o ensino simultâneo da leitura e da escrita. Por sua vez, Samorim Gustavo de Andrade assumiu que a Cartilha mestra seguiria o “genuíno” método João de Deus e aproximou-se deste ao restringir sua cartilha ao ensino da leitura e ao apresentar os valores das letras segundo a classificação do mestre luso; entretanto, manteve a originalidade da obra ao desmembrar a apresentação de alguns valores e incluir ilustrações para a/s palavra/s-chave de cada lição.

Resumindo: a Cartilha nacional se diferencia da cartilha portuguesa e da outra cartilha gaúcha, por privilegiar o ensino simultâneo da leitura e da escrita, e a Cartilha mestra, por sua vez, se diferencia das outras duas obras, por privilegiar o uso da imagem no ensino da leitura. Tanto a Cartilha nacional como a Mestra distinguem-se da Maternal por apresentarem frases desde as primeiras lições e apresentarem uma

seqüência diferenciada dessa obra para a apresentação das letras e seus valores, especialmente a partir das consoantes incertas.

Acredito, por um lado, que foram exatamente os pontos que diferenciavam as duas cartilhas gaúchas da obra produzida por João de Deus, que levaram os representantes do governo gaúcho a localizar aí a diversidade de doutrinas e métodos, reconhecendo-as, então, como “contrafações inconvenientes” da Cartilha maternal. Isto sugere que eles acreditassem ser possível produzir-se uma “contrafação conveniente”, ou melhor, uma cópia adequada da referida cartilha portuguesa. Por outro lado, acredito, que os pontos comuns não eram compartilhados apenas com a cartilha portuguesa, mas com outras tantas que foram produzidas à época, a partir de todos os discursos e representações de métodos de iniciação à leitura e à escrita reconhecidos como inovações metodológicas, os quais auxiliariam na agilização e na qualificação dessas aprendizagens. Na próxima seção apresento uma outra contrafação gaúcha da Cartilha maternal portuguesa, que passará a ser considerada “similar”, ou seja, uma “aproximação conveniente”.

#### **5.4 Como são construídas as similaridades: a *Cartilha maternal* vira contrafação da *Cartilha maternal***

Tiana Ferrer (1997), ao examinar as gramáticas escolares adotadas na Espanha, pondera que, ao longo de todo o século XIX e durante boa parte do século XX, existia uma relação mútua entre métodos de ensino adotados e a escolha de livros. O autor observa que os novos métodos de ensino que foram sendo paulatinamente adotados nesse período contribuíram para o uso individual do livro, o que implicava que toda a classe possuísse o mesmo livro. Com base no inventário das professoras gaúchas, no que se refere aos livros recebidos do Almojarifado para distribuição entre os/as alunos/as pobres, vemos que, pela descrição do existente, do recebido e do distribuído, não havia

livros de um único autor em classe. Pelos mapas de distribuição de livros e demais materiais de ensino do Almoarifado, podemos constatar também que mais de uma cartilha era distribuída concomitantemente em um mesmo ano, não sendo comum a distribuição de livro único para todo o Estado. As restrições se limitariam a não fornecer às aulas públicas livros que não fossem os adotados ou que, por motivos outros, não pudessem ser adquiridos para determinado exercício, caso não existissem em estoque no Almoarifado. Assim, o controle dos métodos de ensino da leitura e da escrita utilizados na Instrução Pública gaúcha ocorria através da adoção e distribuição em número limitado de cartilhas, podendo os/as professores/as organizarem seus pedidos com base nessas limitações. Portanto, se não havia a liberdade absoluta de escolha, também não existia o uso obrigatório de uma única obra para cada classe. A regulação ocorria através da escolha entre uma relação de livros adotados. Tiana Ferrer (1997) vê esse modelo, o da “liberdade limitada”, como o que teve maior êxito histórico, se comparado aos outros dois modelos que vigoraram à época: o do “uso obrigatório” e o da “liberdade absoluta de escolha”<sup>151</sup>.

Quando Prates se refere à unidade de métodos e doutrinas, possivelmente esteja considerando que a escolha de livros interferia na uniformização do ensino, nos apontando que, para a consecução da mesma, a instituição do modo simultâneo de ensino exigiria o uso do livro único em uma mesma classe e de uma classe para a outra de mesmo grau, como também de um mesmo autor de uma classe para a seguinte e entre classes comuns. Escolano Benito (1997a, p. 22) sublinha tal relação claramente, quando observa que o livro escolar foi um instrumento chave para a organização do sistema de instrução pública, sendo que o modo de ensino simultâneo contribuiu para tanto, já que “sem um texto que pudesse ser usado ao mesmo tempo por todas as crianças da mesma classe não era possível organizar o ensino de modo uniforme e simultâneo”. O autor considera, ainda, que determinados apetrechos escolares seriam mais adequados para apoiar os modos mútuos e os modos individuais de ensino, como, por exemplo, os cartazes murais, enquanto os livros individuais se mostrariam mais adequados ao

---

<sup>151</sup> A centralização das decisões da política do livro didático se mantém ainda nos nossos dias, sendo o julgamento da “qualidade”, o financiamento e a distribuição realizados em nível federal, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

trabalho sincronizado de todos os alunos da classe<sup>152</sup>. Tais argumentações nos auxiliam a entender a importância dada pelo Inspetor Geral à escolha de livros, pois, conforme Escolano Benito (1997a, p. 22), “os manuais escolares foram se constituindo desde a segunda metade do século XIX como instrumentos imprescindíveis para configurar o currículo e o método, isto é, para organizar toda a prática escolar”.

Como já vimos até aqui, a partir de diversos fragmentos de relatórios anuais dos representantes do governo e das atas do Conselho Escolar, a adoção da Cartilha nacional e da Cartilha mestra na instrução pública gaúcha se deveu à impossibilidade de o Estado importar ou editar a um baixo custo a Cartilha maternal até o momento em que o fornecimento “exclusivo” da Cartilha maternal é referido por Manoel Pacheco Prates, como possibilidade viável. Após conseguir o barateamento de sua edição, com a exclusão do guia, exulta o Inspetor Geral em seu relatório anual para João Abbott, Secretário de Estado, em 1899, expondo a possibilidade de finalmente adquiri-la a um preço acessível:

Creio que para o anno vindouro poderemos realizar vosso elevado e generoso desideratum emquanto ao fornecimento exclusivo da primeira “Cartilha Maternal” do inolvidavel João de Deus.

Como sabeis o que repeli do nosso mercado esse excellente livro e o que nos obrigava a fornecer ás escolas as contrafacções, era o alto preço da Cartilha. Encareci-a pelas longas e importantes explicações aos mestres. Agora apparece aquelle inimitável livrinho sem as referidas explicações, podendo ser vendido em grande quantidade, talvez pelo preço das contrafacções. Assim, pretendo adquirir uma Cartilha com as explicações para cada professor, uma colleção de mappas muraes para o ensino da leitura, para cada escola, e ás crianças, depois de aprenderem os rudimentos de leitura, serão fornecidas as Cartilhas como actualmente estão sendo impressas.

Desde muito que me esforço para substituir em nossas escolas, durante os primeiros tempos, o livro pelo mappa mural para o ensino da leitura (Relatório, 1899, p. 14).

---

<sup>152</sup> Concordando com os defensores do uso dos quadros parietais para o modo de ensino simultâneo, em especial no caso da *Cartilha maternal*, mas também considerando a argumentação de Escolano Benito (1997), penso que a cartilha em ponto grande poderia ser utilizada tanto para o modo de ensino individual quanto para o simultâneo e, especialmente, para o mútuo, dependendo da forma que fosse utilizada pelo/a professor/a e seus/suas auxiliares, no caso do ensino mútuo. A leitura poderia ser leitura individual, em grande grupo ou, ainda, em pequenos grupos. Logicamente, a classe precisaria estar “ocupada” com trabalho paralelo, enquanto um/a aluno/a ou grupos de alunos/as estivessem trabalhando diretamente com o/a professor/a ou seus/suas auxiliares.

Pelo que nos diz Prates, em 1900, o governo conseguiria, então, distribuir às escolas públicas a *Cartilha maternal*. Essa possibilidade pode ter-se tornado viável nesse momento, já que em 1901, João de Deus Ramos, filho do poeta luso, publicaria em separado, pela primeira vez, o *Guia* da cartilha (Ramos, 1901). Cabe lembrar, no entanto, que, em 1902, o Inspetor Geral informaria ao Conselho Escolar que, mesmo este órgão tendo lhe dado autorização para, a título de experiência, distribuir pelas escolas, adotando provisoriamente, livros de leitura – primeiro e segundo - que mais se aproximassem do método João de Deus, não havia se utilizado dessa autorização, alegando não terem aparecido no mercado tais livros. Ou seja, se o governo do Estado tivesse adquirido, a partir de 1900 ou 1901, a concessão da edição da cartilha, conforme a interpretação que faço do relato de Prates, não estaria mais envolvido com a busca de obras que se “aproximassem” da original para substituí-la. Essa concessão não deve ter se efetivado ou, se a mesma ocorreu, não deve ter sido ao preço das “contrafações” disponíveis no mercado editorial gaúcho, já que o governo continuava procurando suprir as aulas públicas com obras similares. Ou seja, as diversas estratégias usadas pelo governo para a implementação do uso da *Cartilha maternal* e do método de ensino da leitura João de Deus na instrução pública passaram por inúmeros percalços, surpresas e sobressaltos, sendo, freqüentemente, construídas conforme as contingências. Segundo O’Brien (1992), a busca dos começos dos discursos pode nos auxiliar a assinalar essas contingências, através de detalhes e acidentes que acompanharam esses começos. Vejamos, então, como são construídas novas estratégias para a adoção de cartilhas mais coerentes com o método de ensino da leitura oficial.

A dificuldade em fornecer a *Cartilha maternal* é posta mais uma vez em discussão, ao mesmo tempo que começa a ser examinada a possibilidade de substituí-la por outras obras que mais se aproximassem do método de leitura oficial. No relatório anual de 1900, o Inspetor Geral ponderava mais uma vez sobre a dificuldade de fornecer a *Cartilha maternal*, reconhecendo que os livros distribuídos, primeiro e segundo livro de leitura de Samorim Gustavo de Andrade<sup>153</sup>, não satisfaziam as

---

<sup>153</sup> Em determinados exercícios há a distribuição de um único primeiro livro ou cartilha para toda a instrução pública.

exigências do método ordenado por lei. Sugeria o uso limitado de “certos” livros que, por terem um preço mais elevado, podiam ser substituídos por similares, mais acessíveis.

Por motivos que vos são conhecidos, ainda não me foi possível distribuir pelas nossas escolas, exclusivamente, a “Cartilha Maternal” de João de Deus.

É certo que o livro actualmente fornecido não satisfaz as exigências do methodo ordenado pela lei, mas enquanto não desaparecerem as razões apontadas em outros relatórios, ou enquanto não tivermos outro primeiro livro que mais se approxime daquelle methodo, estamos forçados a distribuir pelas nossas escolas os actuaes 1º e 2º livros de Samorim.

Logo, porém, que me seja possível, de accôrdo com a lei, cumprirei vossas ordens a respeito, fazendo a substituição lembrada.

Preocupado com sucessivo augmento no preço de certos livros escolares, ponderei aos srs. Inspectores regionaes a conveniencia de restringir a poucas escolas o fornecimento desses livros que, além de caros, são superiores ás exigências da maior parte das nossas escolas; e, por isso, podem ser vantajosamente substituidos por outros similares mais baratos e que estão adoptados.

Confio no zelo e franca dedicação dos inspectores regionaes aos legítimos interesses da nossa terra; por isso tenho certeza de que já na formação dos pedidos e já no Conselho me fornecerão meios de salvar os interesses do Estado, que não póde estar adstricto á vontade dos particulares (Relatório, 1900, p. 384-385).

Temos aqui um redimensionamento do discurso sobre a *Cartilha maternal*, pois determinadas “contrafações” dessa obra permanecem como “inconvenientes”, enquanto o governo aventa a possibilidade de surgir no mercado editorial cartilhas que representem melhores “aproximações” do método oficial. Para Hall (1998), novas conexões ou rearticulações dependem de condições concretas de existência - para que apareçam de alguma maneira - e as mesmas podem ser desarticuladas, conforme determinadas circunstâncias.

O Inspetor Geral retoma mais uma vez a discussão da compra da Cartilha maternal, buscando lembrar as dificuldades de sua aquisição por preço mais acessível, ao mesmo tempo que indica a adoção de uma outra cartilha, que, pela sua argumentação, parece se aproximar mais do método oficial.

Ainda no anno passado vos ponderei que por motivos de ordem econômica, era-me impossível fornecer ás escolas a “Cartilha Maternal” , de João de Deus. Tenho diversas vezes dito que o livro actualmente fornecido não satisfaz as exigências do methodo ordenado pela lei; mas enquanto não desaparecerem as razões apontadas em outros relatorios ou enquanto não tivermos outro livro que mais se aproxime do methodo legal, estamos forçados a distribuir pelas nossas escolas actuaes 1º e 2º livros de Samorim.

Dizia-vos eu, então, que logo que me fosse possível, de acordo com a lei, cumpria as vossas ordens, fazendo a substituição lembrada.

No fim do anno passado, appareceram no mercado a **“Cartilha Primária”** e o **“Segundo Livro” pelo methodo João de Deus, por um professor rio-grandense** (grifo meu).

Com auctorisação do Conselho, distribui, como experiência, pelas escolas, estes dois livros, recomendando a diversos professores competentes que me communicassem os resultados obtidos com os referidos livros.

Deixo de manifestar-me sobre o merecimento dessas obras por não terem ellas sido ainda definitivamente aprovadas pelo Conselho Escolar.

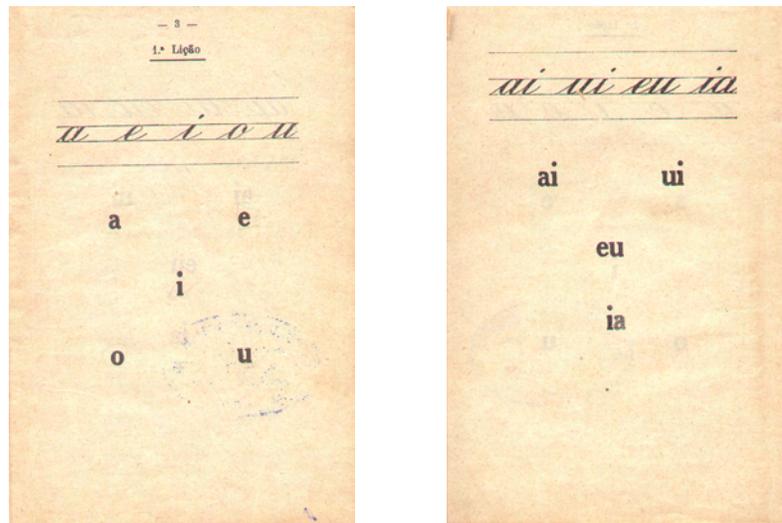
Abstrahindo do ensino da lettra manuscripta, a “Cartilha Primaria” (grifo meu) adoptou ou procurou adoptar o methodo de João de Deus aos usos e costumes da língua portugueza fallada no Brazil (Relatório, 1902, p. 212-213).

Neste fragmento de relatório pode se perceber, enfim, a preocupação do governo de que as cartilhas adotadas se adequassem ao português falado no Brasil. Ou seja: a cartilha que será examinada, mesmo sendo reconhecida como a que mais se aproximaria da obra de João de Deus, levaria em conta o português falado no Brasil e não mais o português escrito em Portugal. Vejamos.

A Cartilha primária e o Segundo livro pelo método João de Deus, por um professor rio-grandense já foram devidamente apresentados no capítulo 4 quanto à sua autoria e edição. Esses livros são nomeados de formas diversas em mapas de distribuição do almoxarifado, em atas do Conselho Escolar, em relatórios anuais dos representantes do governo, em notas de entrega de materiais às aulas públicas e em registros realizados pelos/as professores/as. Entretanto, um exame apurado das diversas nomeações dadas a esses primeiros livros ou cartilhas permite concluir que todos/as eles/as seriam uma mesma obra: uma “nova” contrafação gaúcha da Cartilha maternal portuguesa. Ou seja: a obra “mais aproximada” ou “similar” a Cartilha maternal e ao método João de Deus, se diferencia, principalmente, da obra original por privilegiar o

ensino simultâneo da leitura e da escrita. O próprio Prates reconheceu que o que distinguia a obra similar - Cartilha primária – e eu diria - Cartilha maternal/edição da Selbach (e todas as demais nomeações que obteve) - da obra original – Cartilha maternal/edição portuguesa -, seria a adoção do ensino da letra manuscrita, pois, como já vimos, João de Deus se ateve, com seu método e sua cartilha, ao ensino da leitura.

A presença da letra manuscrita na “contrafação similar” – Cartilha maternal/edição da Selbach (figs. 103-104) – nos mostra que tal contrafação, assim como todas as outras, estaria privilegiando o ensino simultâneo da leitura e da escrita e, portanto, estaria mais de acordo com as prescrições governamentais determinadas para a primeira seção da primeira classe do programa do ensino elementar no ano de 1899. A Cartilha maternal/edição portuguesa, na medida em que privilegiava somente a arte da leitura, não atenderia a essas determinações, tanto que, em Portugal, levou a que um amigo de João de Deus criasse um método de ensino da escrita (Arcozello, 1879) para contemplar o ensino da leitura, como foi mencionado neste mesmo capítulo.



FIGURAS 103-104: Primeira lição (vogais) da Cartilha maternal ou arte da leitura: methodo João de Deus pela Selbach. ([Gomes?], s. d., p. 3-4). Créditos: Museu da Cartilha/Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

A Cartilha maternal/edição da Selbach, em quaisquer dos exemplares examinados ([Gomes?], s.d.; Gomes, s.d.), apresentava a mesma seqüência das lições da cartilha original, excluindo o guia dos exemplares gaúchos. Quando Prates afirma que a Cartilha primária, que venho considerando como a mesma Maternal/edição da Selbach, privilegiaria o português falado no Brasil devia estar mencionando que algumas palavras receberiam a ortografia mais usada à época no Brasil (fig. 105), como vae, doe, pôde, póde, pôes, dispões, feijão, pássaro, óculo, lágrimas, pêssego ([Gomes?], s.d.) diversamente de Portugal, como vai, doi, pode, põi, dispõis, feijães, passaro, oculo, lagrima, pecego (Deus, 1876) e a inclusão de algumas palavras nas edições da Selbach ([Gomes?], s.d.; Gomes, s.d.) que não constam na obra “original” portuguesa (Deus, 1876) e que seriam fatiota, data, datada, lata, abalada, bolo, lobo, avô, fouce, coca, gúela, uso, xarope, acção, brinca, honra, horizonte, hesitar, herdar, etc<sup>154</sup>. O número de palavras de cada lição nos exemplares da Selbach examinados (figs. 106-107) é igual ou maior que o número de palavras do exemplar examinado da cartilha portuguesa. Os dois exemplares da Selbach incluíam seis alfabetos ao final em letras manuscrita e de imprensa e em letra maiúscula e minúscula (figs. 108-109), como também os numerais de 1 a 100 e as tabuadas de somar, subtrair, multiplicar e dividir.

---

<sup>154</sup> Em exemplares examinados de edições lusas atuais da *Cartilha maternal* encontro algumas dessas palavras que constam nas edições da Selbach, o que parece indicar que a inclusão de novas palavras acompanharia modificações por que passou a própria obra original portuguesa, que também acabara incluindo novas palavras em algumas lições. Devo observar que, assim como ocorreu com os textos, nem todas essas edições têm as mesmas palavras. A edição usada pelas crianças da cartilha lusa (Deus, 1977), por exemplo, nem sempre possui todas as palavras da edição usada na formação de professores/as (Deus, 1995).

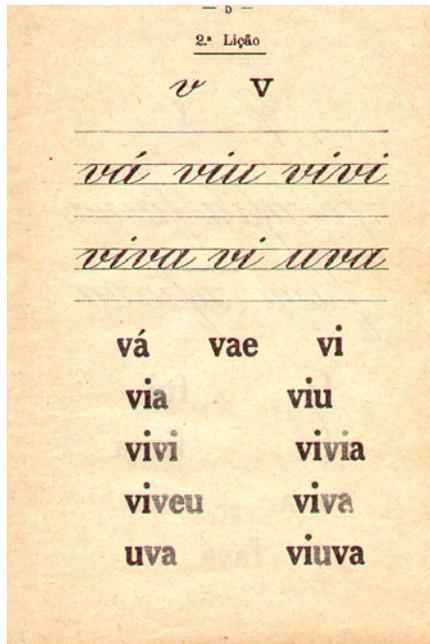
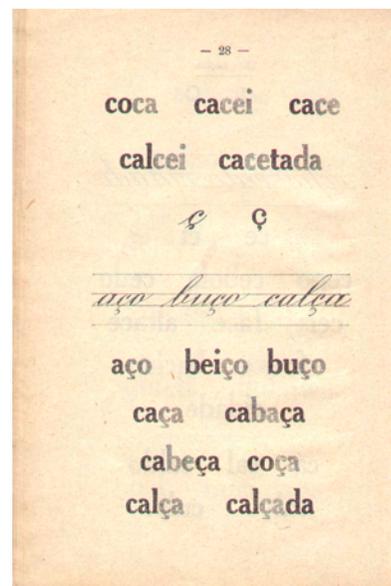
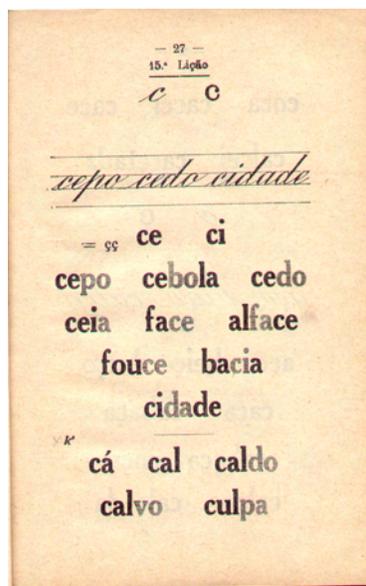


FIGURA 105: Segunda lição (v) da nova edição da Cartilha maternal ou arte da leitura: methodo João de Deus ([Gomes?], s. d., p. 5).



FIGURAS 106-107: Décima quinta lição (c ) da Cartilha maternal ou arte da leitura: methodo João de Deus ([Gomes?], s. d., p. 27-28).

Na 96ª edição da Cartilha maternal gaúcha, em consequência de alteração na ortografia de algumas palavras, alguns valores fonéticos passam a ser representados por outros grafemas, como no caso das letras simples (k, y, w) e duplas (th, rh, ph), que tiveram palavras deslocadas para outras lições, como quilometro, cristo, fósforos, etc. Houve também a inclusão do acento em palavras que até então não eram acentuadas. A nota que acompanha a 39ª edição do segundo livro traz essas informações sobre a reforma ortográfica e o acordo realizado entre Brasil e Portugal. A data do acordo (1931) e da nova legislação (1938) nos permite concluir que a 96ª edição da Cartilha maternal pela Selbach deve ser do final da década de 1930 ou posterior. Os editores informam sobre esse acordo ao fim do Segundo livro de leitura, de José Carlos Ferreira Gomes (s.d.), que como já vimos, seria o mesmo autor da Cartilha maternal, editada pela Selbach. Vejamos:

### NOTA AO PROFESSOR

O dec.-lei 292, de 23 de fevereiro de 1938, tornou obrigatório o uso da ortografia nacional, resultante do acordo a que se refere o dec. 20-108, de 15 de junho de 1931, entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa, e deu outras providências.

Em virtude desta disposição legal, foram proscritas as letras **K**, **W**, e **Y**.

Deverá o sr. Professor explicar, ao aluno, a razão de ser desta supressão, bem como a permanência das citadas letras nos vocábulos estrangeiros geográficos ou derivados de nomes próprios e na abreviatura das palavras: “**quilo**”, “**quilômetro**” e “**quilolitro**”.

Assim, também, fará ver que se devem conservar os nomes próprios alienígenas na sua forma vernácula respectiva, dando preferência, entretanto, se as houver, às formas vernáculas correspondentes, já incorporadas ao patrimônio da nossa língua.

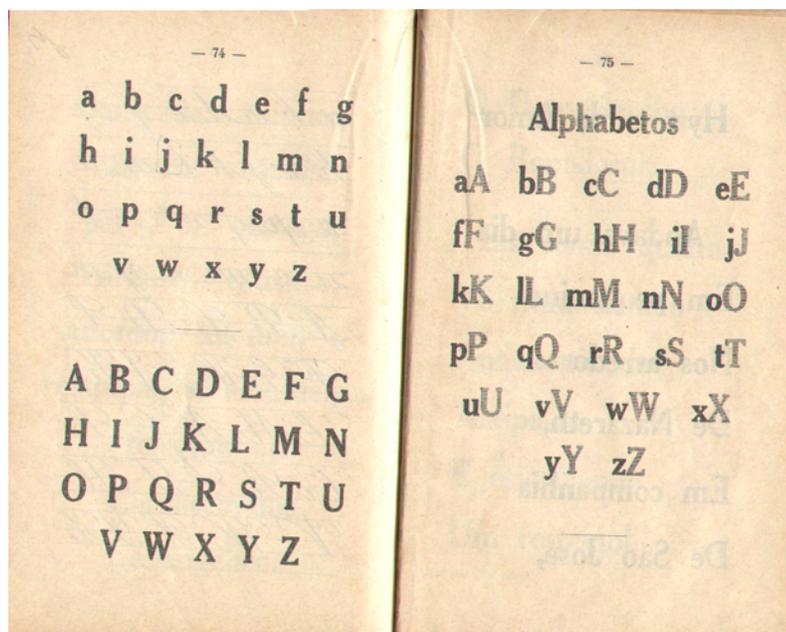
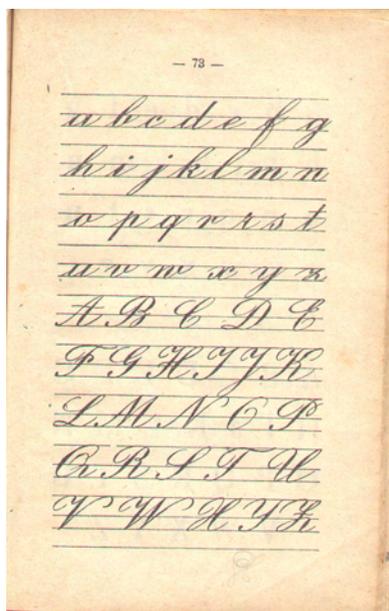
**Os editores.**

Tal acordo visibiliza os princípios estabelecidos pelo foneticista luso Gonçalves Viana, comentado no capítulo 2. Visibiliza também, para o mesmo período, caracterizado por Guimarães (1996) como o da afirmação do Português Brasileiro e sua

diferenciação do Português de Portugal, a materialização desse processo através de prescrições criadas pela Academia Brasileira de Letras<sup>155</sup> e pelo acordo dessa corporação com a Academia de Ciências de Lisboa, em 1931, que se tornou conhecido pelo decreto-lei citado, de 1938. Guimarães (1996, p. 135) interpreta tais discussões sobre a unificação da ortografia do Português como uma forma de garantir “a unidade do Português de Portugal e do Brasil, sob o pretexto da necessidade de troca cultural entre os dois países (e os demais países de Língua Portuguesa)”. Ao que parece, a língua portuguesa que se impunha como nacional não era mais a lusa, mas o português falado e escrito no Brasil e a cartilha reconhecida como “similar” materializaria esse processo. Isto é: a Cartilha maternal virou contrafação da Cartilha maternal adaptando-a, como disse Prates, “aos usos e costumes da língua portuguesa fallada no Brazil (Relatório, 1902, p. 213).

---

<sup>155</sup> Coutinho (1974) historiciza o processo de adoção do sistema simplificado luso-brasileiro no Brasil antes que o governo português tornasse a reforma da ortografia obrigatória para Portugal e suas colônias, o que ocorreu em 1911. A Academia Brasileira de Letras cogitou adotar, nas suas publicações oficiais, um sistema de grafia manifestadamente simplificador já em 1907. Com a aplicação de tal sistema surgiram lacunas e falhas que passaram por aditamentos e retoques, novas reforma, revogação da mesma para, em 1929, ser apresentado um novo sistema gráfico, que como não foi bem aceito, acabou sendo substituído por novos acordos, como o de 1931 e o de 1943. Um novo acordo surgiria em 1945, sendo que esse é o usado por Portugal, sendo que o Brasil preferiu permanecer com o acordo de 1943. O acordo de 1971 apenas alterou algumas questões de acentuação.



FIGURAS 108 e 109: Vigésima quinta lição (alfabetos) da Cartilha maternal ou arte da leitura: methodo João de Deus ([Gomes?], s. d., p. 73-75).

Além dessa representação do português falado e escrito no Brasil, a Cartilha maternal/edição da Selbach se diferenciara da obra original lusa em um outro aspecto: a adoção da leitura e escrita simultânea. Dessa forma, uma imagem de alfabetismo pode ser visibilizada na estrutura que as cartilhas recebiam de seus autores. Embora João de Deus considerasse as habilidades da leitura e da escrita como processos diversos que merecessem atenções diversas, histórica e contextualmente, as marcas dos apetrechos disponíveis para essas aprendizagens nos permitem constatar que a leitura antecedia a aprendizagem da escrita ou, pelo menos, era mais acessível até o final do século XIX. Quando a Cartilha maternal/edição da Selbach nos apresenta o ler, o escrever e o contar juntos na mesma obra, aponta para a simultaneidade dessas aprendizagens. O contar deixado para as páginas finais da cartilha, pode indicar, ainda, uma aprendizagem que se sucederia ao ler e ao escrever, que aparecem juntos, na mesma página, uma vez que exigiria o uso de outros símbolos, ideográficos, diferenciando-se, portanto, da representação alfabética da língua portuguesa.

### **5.5 O deslize da unidade para a diversidade de métodos e de doutrinas e construção de uma nova unidade com a adaptação do primeiro livro *Queres ler?***

Em seu relatório de 1912, Protásio Alves sugere ao Presidente do Estado, como uma providência que considera de importância capital ao serviço de instrução, a substituição da maior parte dos livros didáticos que não se prestavam convenientemente ao ensino. Justificava, esclarecendo: “já porque os assumptos não se adaptam á intelligencia das crianças, affastando-lhes alguns até o sentimento pátrio, já pello methodo empregado em desaccordo com as indicações da Pedagogia” (Relatório, 1912, p. X). Ao determinar as condições da concorrência, sugere que esses livros de leitura formassem uma série graduada, da qual o primeiro livro serviria de “ponte de passagem do Método de João de Deus para exercicios mais difficeis” (Relatório, 1913, p. VI-VII).

No relatório anual de 1914, no que cabe à 3ª Diretoria, Paim Filho informa da ida de uma missão de professores a Montevidéu, presidida por Alfredo Clemente Pinto e formada pelos professores Afonso Guerreiro Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino. Tal missão lá permaneceu de setembro a dezembro de 1913, com a incumbência de “observar os métodos de ensino seguidos nos estabelecimentos de instrução pública da adiantada República vizinha” (Relatório, 1914a, p. XIII). Nesse mesmo relatório, Fernando Gama (ibid., p. 135-136), respondendo pela 3ª Diretoria da Repartição Central, informa os nomes de alunas mestras da Escola Complementar que estavam concluindo o curso nesse ano e que participaram dessa missão, estando entre elas, Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, futuras autoras do primeiro livro *Queres ler?*, obra que seria aprovada pela Comissão de Exame das Obras Pedagógicas em 1924 e indicada por essa Comissão para adoção na instrução pública em 1929.

As impressões tidas durante o tempo em que visitaram as escolas uruguaias são relatadas pelos membros dessa missão, que informa em um dos seus relatos: “o método empregado para o ensino em geral é, como entre nós, o analítico-sintético, exceto na leitura”, exaltando a superioridade do método de leitura legalmente adotado entre nós, o de João de Deus, avaliado como “insubstituível” (ibid., p. 169). Em outro relatório parcial, tal missão descreve o método de leitura usado em uma das aulas de uma das escolas visitadas, identificando-o como “phonetico (analytico-syntetico), servindo o professor de quadros parietaes e de livros”. Julga, por fim, que não é methodo novo e já foi combatido com grande superioridade pelo de João de Deus, método que, mais do que nunca, reconhecem como “inimitavel e inexcedível” (ibid., p. 177-178).

Relatos como esses nos levam a refletir sobre a afirmação de Foucault (1998, p. 44) de que todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo. Afinal, “sabemos que o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto de desejo; (...) não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (ibid., p. 10). Eles permitem visibilizar mais uma vez a

distinção dada aos métodos de ensino da leitura, discriminando as diferenças presentes em uma “suposta” unidade, como as das classificações mais comumente usadas à época para esses métodos, reconhecidos a partir de duas grandes “marchas”, a sintética e a analítica, as quais, pelo baralhamento do ponto de partida que compõem uma ou outra, formariam o método analítico-sintético. Ao que parece, para essa missão de professores/as da Escola Complementar o método de leitura João de Deus não seria reconhecido, então, como sintético e nem como analítico-sintético, restando, então classificá-lo como analítico. Devo observar que a missão de professores/as classificou o método fonético observado em uma das escolas uruguaias como analítico-sintético, quando um método que parte da análise fonética já seria comumente classificado como sintético. Acredito que o valor dado ao método João de Deus decorreria, ainda, deste não segmentar graficamente a palavra ao realizar a análise fonética.

No ano de 1915, 126 trabalhos didáticos entrariam em concorrência visando sua adoção pela Instrução Pública do Estado, sendo esse número considerado bastante expressivo pelo Secretário do Interior e Exterior, Protásio Alves. Estariam entre os autores que submeteram suas obras a essa concorrência, Arnaldo Barreto, individualmente e em co-autoria com Puiggari e João Köpke. Tais autores eram alguns dos representantes do movimento paulista em favor do método analítico. Destaco mais uma vez a presença da *Cartilha maternal* entre os livros apresentados para exame e adoção (Relatório, 1916b, p. 29-32) e imagino que seja a edição pela Selbach da obra do poeta luso que estaria concorrendo com as demais cartilhas nacionais. Como já mencionamos no capítulo 4, o resultado dessa concorrência não pôde ser localizado nos documentos analisados.

Não podemos esquecer que Manoel Pacheco Prates, que muito se esforçou pelo uso do método e da cartilha de João de Deus, não estaria mais na Direção da Instrução Pública desde 1911 e, embora Protásio Alves não faça referência clara a quais seriam as mudanças pedagógicas que deveriam ser consideradas, dois movimentos de renovação pedagógica no nosso Estado pareciam estar sendo iniciados na década de 1910, com a ida da missão de professores/as da Escola Complementar ao Uruguai e a concorrência

estabelecida visando a renovar e adequar a literatura didática usada no nosso Estado aos novos discursos pedagógicos.

Magnani (1997) reconhece quatro momentos históricos cruciais para o movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo, entrecruzando duas perspectivas de análise, uma de curta duração e outra de longa duração, para, simultaneamente, localizar a “descontinuidade de sentidos” e a “continuidade de movimentos”. A autora contextualiza esses quatro momentos em São Paulo, desde o período provincial (1876) até a última década do século XX (1994), justificando que essa província contaria com um número relevante de intelectuais, administradores públicos e legisladores empenhados na modernização da educação e que a experiência desenvolvida no sistema de ensino público paulista seria tomada como modelo para outras províncias / estados brasileiros.

Segundo essa categorização apresentada pela autora (op. cit.), em um primeiro momento, de 1876 a 1890, o método João de Deus se oporia aos métodos sintéticos. Seriam reconhecidos como sintéticos os métodos de soletração e de silabação, vistos, pejorativamente, como “tradicionais”. O método João de Deus seria identificado como “moderno”, inaugurando uma “fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social” (ibid., p. 24), baseando-se na palavração. O segundo momento se estenderia de 1890 a meados da década de 1920 e seria representado pela disputa acirrada entre partidários do novo e revolucionário método analítico e aqueles que defendiam os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o de silabação. Nesse momento se localizaria, ainda, um tipo particular de disputa entre os próprios defensores do método analítico, permitindo classificá-los em “modernos” e “mais modernos”. Dos meados da década de 1920 até o final da década de 1970, imperaria a relativização dos métodos de ensino da leitura através, inicialmente, da disputa entre os defensores do método analítico-sintético (misto) e os partidários do tradicional método analítico, com a posterior hegemonia da “alfabetização sob medida”, sob a influência dos Testes ABC (1934), de Lourenço Filho. O quarto momento corresponderia ao final da década de 1970 até 1994, distinguindo-se como uma disputa entre os partidários da “revolução conceitual” proposta pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, representada pela

teoria construtivista e pela “aplicação” da psicogênese da língua escrita e os defensores velados, mas persistentes, dos tradicionais métodos de alfabetização, sobretudo o eclético, das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos/as alfabetizandos/as<sup>156</sup>.

Se procurarmos localizar os efeitos desses discursos, relacionados por Magnani (1997) como momentos cruciais de constituição da alfabetização como objeto de estudo e disputa de hegemonia, no nosso Estado, veremos que, com algumas diferenças temporais e de interpretação, os mesmos circularam e foram também efervescentes entre nós, gaúchos/as. A permanência da orientação legal de uso do método de ensino da leitura João de Deus nos mostra já uma diferença entre as prescrições legais que vigoraram no início e durante a Primeira República no nosso Estado e no de São Paulo, pois a influência da cartilha e do método de leitura do poeta luso foi anterior no Estado paulista, abrangendo o final do império e início da república (Magnani, 1997; Monarcha, 1994). A hegemonia do método analítico e a sua revisão através das disputas entre modernos e mais modernos também terá interpretações diversas lá e aqui. Enquanto em São Paulo o método de João de Deus passa a ser visto como fonético, dando-se maior peso à análise fonética que à não segmentação da palavra escrita, no nosso Estado, pelo relato de professores/as da Escola Complementar, em 1913, o método era reconhecido, ainda, como insuperável e se distinguia dos métodos fonéticos vistos na República do Uruguai e reconhecidos como analítico-sintéticos. A superação do método João de Deus e sua revisão, passando de método analítico, pela ênfase na palavra, a método sintético, pela ênfase na análise fonética, se dará no Rio Grande do Sul ao final da década de 1920, com a adoção de um método de leitura de um professor uruguaio, José Henríquez Figueira, reconhecido por seu autor como analítico-sintético. Vejamos como isso ocorre.

---

<sup>156</sup> Eu destacaria como um quinto momento, representando a época atual, o da revisão de todos esses momentos, a partir da crítica dos discursos e representações sobre leitura, escrita, alfabetização que foram construídos na modernidade, como também da criação de novos conceitos, como os de *alfabetismo* e *letramento*, para abranger novas expectativas e interpretações da alfabetização, somados - ou não - a uma ênfase nos aspectos sócio-culturais da leitura e da escrita.

No relatório dos governantes de 1929, a Comissão de Exame das Obras Pedagógicas<sup>157</sup>, ao indicar cartilhas para adoção na Instrução Pública do Estado, recomendou o uso do primeiro livro de leitura *Queres ler?* por ser “baseado na processologia dos methodos analyticos hoje universalmente adoptados”, sendo esse primeiro livro identificado como de orientação “analítico-sintética” (Relatório, 1929, p. 102). A Cartilha maternal passa a ser identificada por essa Comissão como de orientação sintética, embora continue sendo indicada. Não só o primeiro livro *Queres ler?*, mas também outros livros de leitura ganham reconhecimento e indicação por essa Comissão, por serem avaliados como obras que se integram às inovações da pedagogia moderna<sup>158</sup>. Vejamos palavras textuais da Comissão em 1929:

Para a aprendizagem da leitura inicial, recommenda a Comissão o 1º livro “Queres ler?”, baseado na processologia dos methodos analyticos hoje universalmente adoptados.

Em seguimento ao estudo do “Queres ler?” e da “Cartilha Maternal” de João de Deus, aconselham-se os livros de leitura do profº Firmino Proença, proscrevendo-se o “Segundo livro” por um professor, até aqui adoptado.

Desde a feitura material, com illustrações adequadas, papel, typo de letra, conforme aos preceitos de hygiene escolar, até a escolha os assumptos apropriados aos interesses da idade infantil, os livros da serie Proença satisfazem plenamente as exigências da didactica moderna (Relatório, 1929, p. 102).

Conforme parecer dado ao primeiro livro *Queres ler?* (Acauan; Souza, 1937, p. XI), este é orientado pelo método da palavração. Tal obra é uma adaptação de *Quieres leer?*, do autor uruguaio José Henríquez Figueira. Ou seja, tanto a *Cartilha maternal* quanto o primeiro livro *Queres ler?* poderiam ser identificados com os métodos de orientação analítica, com ênfase na palavração. Entretanto, podemos constatar que a

---

<sup>157</sup> Faziam parte dessa Comissão: Melchisedech Mathusalem Cardoso (desembargador); Emilio Kemp (diretor); Henrique Emilio Meyer (professor); João Alcides Cunha (professor); Olga Acauan (professora); Camila Furtado Alves (professora) e Maria Amorim (professora) (Relatório, 1929, p. 50).

<sup>158</sup> Vale a pena ressaltar que a Comissão se absteve de aconselhar compêndios quanto a lições de cousas, não só por não ter se deparado com um livro adequado, mas também por julgar, principalmente, que essas disciplinas têm como fim proeminente “cultivar o habito de observação, a curiosidade e o amor á natureza. ‘Vendo, tocando, ouvindo a realidade viva e animada, eis a mais acertada diretriz que se impõe o aprendizado dessas matérias de que se deve banir o uso exclusivo do compendio, notadamente nos primeiros annos de escola’” (Relatório, 1929, p. 101-102).

vontade de verdade ganha suportes institucionais para se posicionar, refutar e inventar novas “interpretações” de doutrinas e métodos. Por isso, a *Cartilha maternal* passa a ser reconhecida pela Comissão como aquela que possui uma orientação de leitura própria dos métodos sintéticos e, portanto, incoerente com os preceitos do método intuitivo e da didática moderna, enquanto o primeiro livro *Queres ler?* é entendido como de orientação analítica, estando, então, plenamente adequado a tais inovações pedagógicas. Isso pode ser confirmado com o registro de uma nova visita à capital uruguaia. O Diretor Geral de Instrução, Julio Lebrun, informa que “mandou-se em missão de estudo, uma comissão de professores na Republica Oriental do Uruguai, afim de estudar o mecanismo da leitura pelo methodo analytico” (Relatório, 1929, p. 301). Tais efeitos do discurso nos permitem considerar que ele “tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização (...) e que é por sua natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (Foucault, 1986, p. 137).

Para entender como o governo gaúcho acabou construindo essa passagem de uma cartilha portuguesa para um primeiro livro uruguaio torna-se interessante retomar a trajetória das adaptadoras da obra *Queres ler?*. As duas adaptadoras, como alunas-mestras, acompanharam a missão de professores/as da Escola Complementar que foi ao Uruguai para conhecer novos métodos de ensino em 1913. Uma das autoras do primeiro livro *Queres ler?*, Olga Acauan, fez parte da Comissão examinadora de obras pedagógicas, sendo que consta nesse mesmo relatório que ela fazia parte do corpo docente da Escola Complementar em 1928 (Relatório, 1929). O parecer que acompanha o livro *Queres ler?* foi dado por Antonio Henrique de Casaes, em 1924, na qualidade de relator da Comissão de exame de obras pedagógicas. Esse relator foi também o professor que Olga Acauan substituiu na cadeira de *Pedagogia e direito pátrio*, em 1924, ao que parece, na Escola Complementar, nesse mesmo ano. Tais circunstâncias, como o cruzamento de trajetórias de pareceristas e autores/as de obras didáticas, talvez esclareçam, em parte, o deslocamento do privilegiamento da adoção da *Cartilha maternal*, de João de Deus, autor português, para o primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, adaptadoras da obra de José Henríquez Figueira e autoras gaúchas. Novos estudos, envolvendo um período posterior, poderiam esclarecer melhor os deslocamentos que se iniciam na adoção de cartilhas e métodos no

final dos anos 20 no nosso Estado. Informo, ainda, que Branca Diva Pereira de Souza publicará na década de 30, possivelmente (pois a edição a que tive acesso não é datada), o primeiro livro *Quero ler* (Souza, s.d.), baseado no ensino global da leitura e da escrita, privilegiando a sentencição, e Olga Acauan virá a ocupar altos postos na instrução pública gaúcha.

Caberia perguntar, ainda, por que o Segundo livro por um professor, também denominado Segundo livro de leitura em continuação da Cartilha maternal pelo methodo ‘João de Deus’ por um professor ([Gomes?], s.d.), como já vimos no capítulo 4, deixou de ser adotado e a Cartilha maternal permanecia ainda, se o primeiro era usado em seqüência a essa obra que seria contrafação da cartilha portuguesa. Caberia perguntar também como começou a ser construída a desqualificação da cartilha portuguesa ao ter seu método reconhecido como sintético, quando os “universalmente adotados” seriam os analíticos. Ou ainda: como um método que parte da palavra, mesmo privilegiando a análise fonética, poderia ser caracterizado como sintético, que parecia ser o caso do método João de Deus, que orientava a Cartilha maternal? Algumas respostas a essas perguntas foram iniciadas. Estudos do próximo regime político e dos discursos pedagógicos que passariam a vigorar nas próximas décadas no nosso Estado e pelo País podem nos dar elementos para discutir tais questões com mais profundidade. Ao que parece, teríamos aqui o que Hall (1998a, p. 21) reconhece como “rupturas nos discursos”, com o ensino da leitura podendo ser reconhecido como parte de um processo inacabado e, por isso, construtivo de novas identidades para a escola, professores/as e alunos/as.

Passo, agora, à análise do primeiro livro *Queres ler?*.

O primeiro livro *Quieres leer?*, de autoria de José Henríquez Figueira, obra da qual se origina a adaptação produzida por Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, foi publicada, ao que parece, pela primeira vez em 1917. Escolano Benito (1997b, p. 250-251) apresenta a obra com um dos manuais usados na Espanha, observando que o método:

Se trata de um modelo que se funda em varias ações – ‘observar, sentir, pensar, falar, escrever, ler’ - e que se estrutura como uma ‘serie graduada’ de textos, inspirando se nas tradições de Pestalozzi e Froebel e nos autores franceses contemporâneos. (...)

O método destaca a ‘leitura das palavras como um todo’, assim como sua ‘associação às idéias que expressam’, configurando-se tanto na linha dos procedimentos ideo-globais e visuais. Além do mais, conforme tendência dominante à época, o autor aconselha que se reforce a ‘memória visual’, que origina a leitura de palavras, assim como a ‘memória muscular’, que se adquire com a escrita das mesmas, induzindo, assim, a uma espécie de associação sinérgica. Pronuncia-se, ainda, contra a análise prematura e contra o excesso de análise e de exercícios de análise fonética, enfatizando o valor do ensino baseado no interesse e no esforço, na adaptação dos indivíduos, nas leis de associação aperceptiva<sup>159</sup> e na gradação e progressão da instrução, princípios que recordam alguns postulados que imperaram na América, do tardio herbatismo e positivismo.

Essa análise de Escolano Benito (op. cit.) sobre o primeiro livro *Quieres leer?* permite, preliminarmente, que compreendamos como tal obra ombreou ao final da década de 1920 com a Cartilha maternal, passando esta a ser preterida no final do primeiro governo republicano gaúcho pela Comissão Permanente de Exame das Obras Pedagógicas.

Acompanham o primeiro livro *Quieres ler?*, adaptado pelas autoras gaúchas Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, pareceres de José Henríquez Figueira, autor uruguaio da obra, e de Antonio Henriques de Casaes, membro da Comissão Permanente de Exame das Obras Pedagógicas. O parecer de Figueira aparece no prólogo e o de Casaes, logo após. O primeiro é datado de 1919 e o segundo, de 1924.

Figueira (Acauan; Souza, 1937) considera que a adaptação para o idioma português de seu livro foi bem realizada pelas professoras normalistas gaúchas, referindo que seu método é ativo e combina “tudo de bom que há dos métodos de leitura, desde o alfabético ao fraseológico” (ibid., p. VI). Caracteriza-o já no título como um “método intuitivo, analítico-sintético, de leitura e escrita corrente de frases básicas e normais” (id.).

---

<sup>159</sup> A “apercepção” seria a capacidade de relacionar noções obtidas através da intuição (ver, ouvir, sentir, etc) com as que já existissem na mente (Lourenço Filho, 1967, p. 149) .

Para Casaes, parecerista da Comissão, o trabalho das professoras normalistas não se restringe a uma simples tradução, mas seria uma “adaptação criteriosa com grande número de modificações, oriundas de acurado estudo e repetidas aplicações” da obra do educador uruguaio (ibid.,p. XI), sendo que o próprio parecerista teria tido a oportunidade de assistir várias lições utilizando o livro no Colégio Elementar Souza Lobo. Em seu parecer, Casaes (id.) observa que: “A phraseação, uma das modalidades do methodo analytico-synthetico de leitura, reduz-se á palavração, porquanto a phrase é decomposta em palavras e cada palavra estudada separadamente, formando depois o conjunto”. Assim, o parecerista (ibid., p. XI) julga que o método de José Henríquez Figueira teria sido denominado impropriamente de “associativo” ou “objetivo”, pois deveria ser reconhecido como “método de palavração”. Explica o porquê: “Methodo de palavração é que deveria chamar-se, pois por elle se ensina a palavra, como um todo, como a imagem de uma idéa, sem solicitar a atenção da criança para os seus elementos constituintes, letras ou syllabas, antes de lhe estar gravada no espírito, como um objecto claro”.

Mais uma vez me deparo com interpretações diversas dos métodos de leitura. Apresento-as, sem a pretensão de chegar a uma interpretação que sirva como verdade única ou que seja mais verdadeira que as demais, mas, isto sim, para mostrar a diversidade de interpretações que suscitavam os métodos de leitura e que qualquer tentativa de classificação implicava certas reduções, na medida em que o privilegiamento de um aspecto (ou de alguns) e a mudança de interpretação visibilizavam um outro (ou alguns outros) aspecto(s).

Barbosa (1990) informa que o “caminho” dos métodos reconhecidos como sintéticos é o mais antigo de todos, tendo mais de 2000 anos. Para essa abordagem da leitura, a língua escrita corresponderia a objeto de conhecimento externo ao aprendiz. A aprendizagem da leitura estaria estreitamente ligada à aprendizagem da oratória; “o ato de ler era sempre um exercício de articulação, que visava eliminar os defeitos da língua oral” (ibid, p. 47). No final do século XIX e início do século XX, os métodos sintéticos passam a ser criticados pelos defensores do método analítico, que levariam em conta as

características psicológicas da criança. Seriam os fundamentos do método global que iriam provocar a modificação dos métodos sintéticos, formando o método analítico-sintético, que tomaria por empréstimo elementos do método global, sem, no entanto abandonar a característica básica do método sintético, a operação  $b+a=ba$ , aparecendo, agregado a essa operação de base, o uso de palavras-chave. Barbosa (op. cit.) nos dirá, ainda, que a supremacia do método analítico-sintético (ou misto ou, ainda, eclético) se manterá até as décadas de 50, com os estudos de William Gray, e 60, com os de Berta Braslavsky. Para o autor (ibid., p. 49) “o fundamento do método analítico-sintético é o mesmo do método sintético”. Assim, o método analítico-sintético poderia ser reduzido às diversas variações do método sintético. Quanto ao método analítico, que se oporia à abordagem sintética e suas variações, incluindo o método sintético-analítico, ele privilegiaria o reconhecimento de palavras significativas, sendo que, a partir do momento que a criança tivesse o domínio da escrita de um certo número delas, passaria a formar frases com elas para, no menor tempo possível, poder lê-las. A base teórica desta interpretação seria a da compreensão da leitura como um ato ideovisual, em que o sentido do texto teria mais importância do que o som do texto. Assim, ler seria mais importante que decifrar. O ponto comum entre esses dois caminhos seria a compreensão de que para ler a criança teria que estabelecer uma correspondência entre o som e a grafia, seja pelo caminho sintético, seja pelo analítico. Retomando as classificações dadas aos métodos de ensino da leitura analisados desde o capítulo 2, podemos constatar, mais uma vez, que tais classificações e suas interpretações passaram por deslocamentos no final do século XIX e início do século XX (sofrendo novos deslocamentos até nossos dias, com a redução do valor dos métodos e sua crítica), sendo possível identificar à época um método como analítico, para alguns anos ou séculos, para, depois, caracterizá-lo como analítico-sintético ou sintético.

Lemle (1991, p. 43) faz algumas considerações críticas sobre os métodos de alfabetização, reconhecidos em seus dois caminhos principais, como sintético e analítico. Para a autora, tanto um caminho como o outro, mesmo sendo diferentes, conduzem os/as alfabetizando/as “a construir a primeira etapa do conhecimento do sistema ortográfico: a etapa da hipótese da monogamia”. E acrescenta: “Parece que a didática da alfabetização, entre nós, não chegou a encarar sistematicamente o caminho

posterior a essa etapa, ou seja, as duas etapas seguintes [a da *poligamia e poliandria com restrições de posição* e a da *concorrência*], indispensáveis para que o percurso cognitivo de uma alfabetização racionalmente ancorada esteja completo” (id.). Ao que parece, os métodos que privilegiem a análise fonética estariam mais próximos das expectativas da lingüista. Pensando, assim, julgo que, as cartilhas adotadas – a lusa e suas contrafações inconvenientes e similares – na medida em que iniciaram suas lições pelas vogais e consoantes certas, passando, após, nas demais lições, à apresentação das consoantes incertas e compostas certas e incertas, estariam, de certo modo racionalizando o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, adaptadas, é certo, ao contexto educacional e aos discursos pedagógicos que vigoravam, entre 1890 e 1930.

Resta saber se a “nova” obra adotada ao final da Primeira República privilegiaria a análise fonética. Trata-se do primeiro livro *Queres ler?* (Acauan; Pereira, 1937). Vejamos, ainda, ao final deste capítulo, como se estrutura essa obra. Examinei outros dois exemplares (Gayer, Souza, s.d.; Acauan; Souza, 1931) além deste que apresento a seguir e não há mudanças significativas entre eles a não ser nas ilustrações. A ilustração da capa, por exemplo, sofre algumas modificações, mas mantém a mesma cena: uma menina sentada em uma almofada ensinando alguns animaizinhos a ler e usando um livro e um ponteiro para orientar a leitura. A boneca fica esquecida nesse momento, largada no tapete da “aula” (Acauan; Souza, 1937). Em outra ilustração da capa, aparece também outro apetrecho escolar, o quadro negro, contendo parte da lição que a menina ensina no livro (Gayer; Souza, s.d.)<sup>160</sup>.

Esse primeiro livro é constituído de quatro partes. O “Índice para servir de guia ao professor” mostra que a primeira parte se dedica à apresentação de palavras monossílabas e dissílabas, ao acento grave, às sílabas diretas e inversas, às letras de figura simples e som simples e duplo, às letras minúsculas inglesas, itálicas e romanas, ao ponto final, à vírgula e ao traço de união e a frases reconhecidas como “com as dificuldades vencidas” (fig. 110). Já a segunda parte apresenta palavras de até oito letras e três sílabas, acento agudo, sílabas de uma a três letras, articulações diretas e inversas

---

<sup>160</sup> Como podemos constatar pelo exame de alguns exemplares da obra, os sobrenomes das autoras sofreram mudanças. Branca Diva Pereira, enquanto aluna-mestra, passaria a ter o acréscimo de Souza em todos os exemplares examinados, e Olga Acauan, o de Gayer, em algumas edições.

simples e mistas, letras de dupla figura e dois sons, letras maiúsculas inglesas, itálicas e romanas, ponto de interrogação, traço de união, ponto e vírgula e frases simples (fig. 111). A terceira parte é constituída de palavras de até onze letras e quatro sílabas, palavras esdrúxulas, articulações diretas e inversas simples e compostas, e mistas simples e compostas, ditongos, letras e som composto, trema, ponto de “admiração”, dois pontos e frases “fáceis” (fig. 112). Ao fim dessa terceira parte é apresentado o nome das letras e o alfabeto completo (excluindo o w) impresso e manuscrito em letras maiúsculas e minúsculas (figs. 113-114). A quarta e última parte é formada de “trechos literários”, tendo por tema brinquedos, animais, reza, asseio, civilidade, honestidade, nacionalidade e a função social da leitura e da escrita.

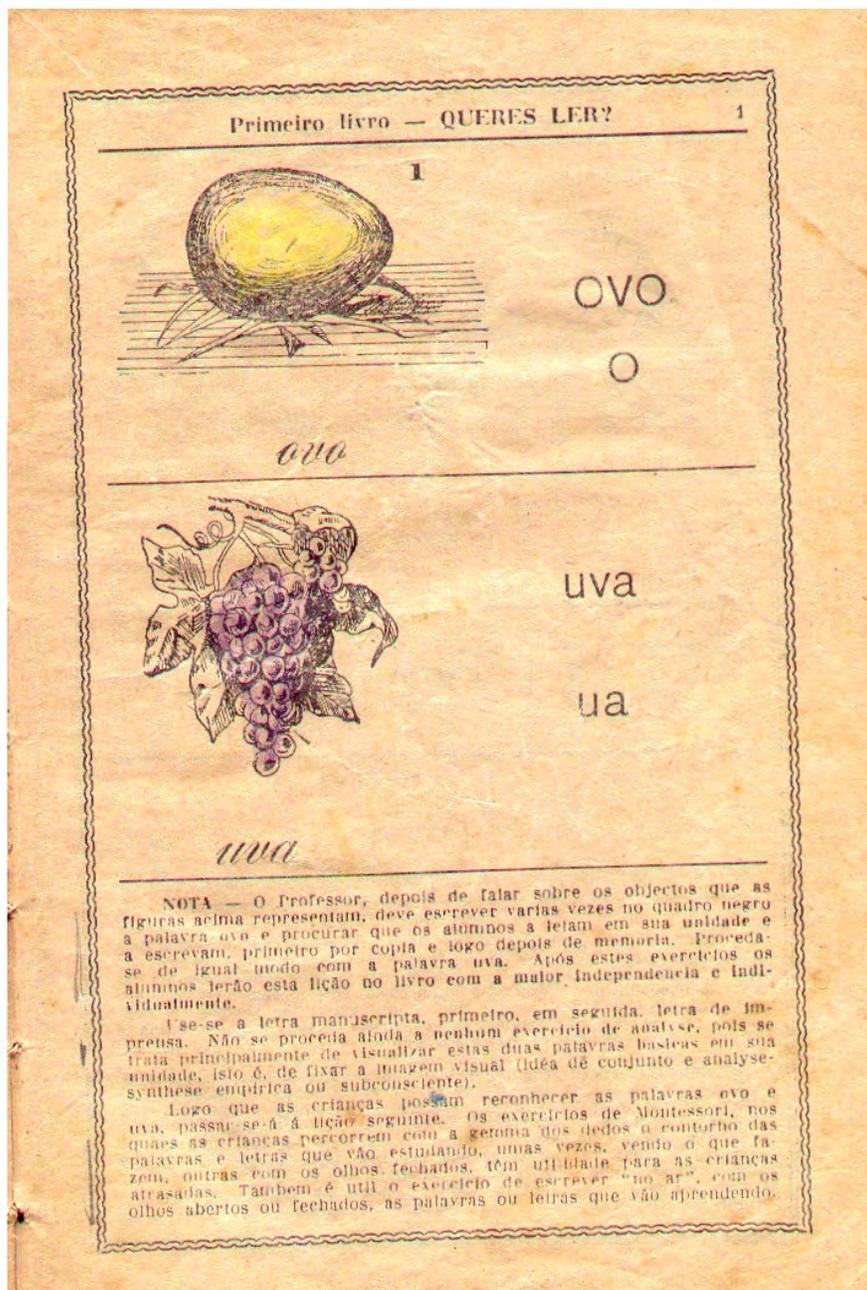


FIGURA 110: Lição 1 da I parte do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1937, p. 1). Créditos: Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade.

1



sapato  
sa-pa-to

1. *O sapato é da mana.*
2. *A fivela do sapato é bonita.*
3. *A maleta é de Ada.*
4. *O menino usa botina.*
5. *O tapete da sala.*
6. *Ata a fita de Odila.*
7. *Uma salada de pepino.*
8. *Abafa o bule.*

A, a.

O, o.

U, u.

*A.*

*O.*

*U.*

NOTA — Enstem-se a ler trissyllabos formados com syllabas já conhecidas dos alumnos.

Estudem-se as letras mafeueulas A, O, U. e diga-se ás crianças que a primeira palavra de um periodo e a que segue o ponto final devem começar com letra mafeueula, assim como os nomes de pessoas, lugares, etc.

Attenda-se a que as crianças leiam as palavras com unidade, sem isolar as palavras ligadas pelo sentido, como se conversassem.

FIGURA 111: Lição I da II parte do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1937, p. 23).

I

Borboleta  
Bor-bo-le-ta



1. Olha uma linda borboleta.
2. Lá está num ramo de açucenas.
3. Um menino deseja caça-la.
4. Este menino chama-se Arthur.
5. Toma a sua rêde e corre.
6. Vês como corre Arthur?
7. Mas a borboleta voa bem alto.
8. *Impossivel apanha-la.*
9. Arthur vem pé ante pé.
10. E zás, apanha a bella borboleta.
11. Mas Arthur é um menino bondoso.
12. Tem pena do lindo bichinho.
13. Levanta a rêde e lhe dá *liberdade.*

NOTA — Por meio do vocabulo borboleta, o Professor ensinará a ler palavras de quatro syllabas. Peça-se ás crianças que digam algumas palavras com esse numero de syllabas.

FIGURA 112: Lição I da III parte do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1937, p. 65).

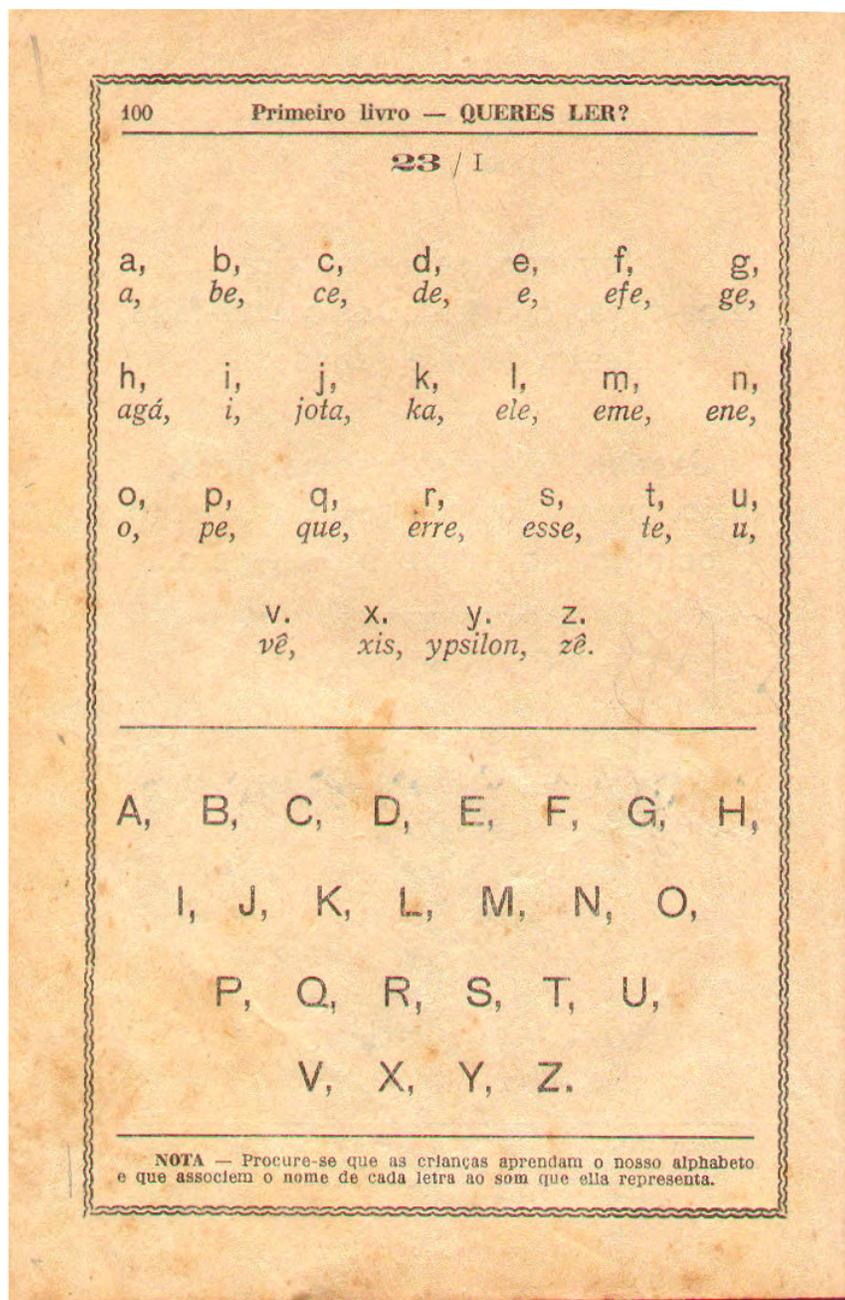


FIGURA 113: Lição 23/I da III parte do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1937, p. 100).

## 23 / II

a, b, c, d, e, f, g, h,  
i, j, k, l, m, n, o,  
p, q, r, s, t, u,  
v, x, y, z.

A, B, C, D, E, F,  
G, H, I, J, K, L,  
M, N, O, P, Q, R,  
S, T, U, V,  
X, Y, Z.

NOTA — Procure-se que os alumnos observem as diferenças e  
semelhanças entre as letras manuscritas e de imprensa, matusculas  
e minusculas.

FIGURA 114: Lição 23/II da III parte” do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1937, p. 101).

Após esse índice, aparece o “Índice das estampas”, que são em número de cinco e estão distribuídas ao longo do livro. Foram intituladas como – *Queres ler?* (Capa), *Primavera* (p. IV), *O cão e o pastor* (p. XVII), *No recreio* (p. 78) e *Animais uteis* (p. 109) – para serem exploradas quanto ao que representam (fig. 115). A intenção seria a de que as crianças compreendessem que as figuras constituíam uma forma de linguagem, ao terem que explicar “o que o artista quis expressar com ellas”<sup>161</sup> (p. VII).

Cada lição costuma trazer uma pequena nota de rodapé com orientações para o encaminhamento da mesma e ao final do livro são dadas “Instruções práticas sobre a didática da leitura no primeiro anno escolar” (p. 121-129), distinguindo duas partes: a primeira correspondendo a “como se aprende a ler” e a segunda, “como se deve ensinar a ler”. Na primeira parte há a teorização sobre o método adotado no livro, destacando-se o privilégio dado à leitura silenciosa e corrente, sendo que a análise fonética seria aplicada somente a certas palavras, reconhecidas como “normaes” e que foram as escolhidas para apresentar de forma graduada as lições, já que o primeiro livro *Queres ler?*, seguindo o método intuitivo, orienta já na capa: “cada dificuldade por sua vez”.

As lições começariam pelo exame das figuras que acompanham as palavras reconhecidas como “básicas” ou “normais” e que seriam , como já vimos, as que abrem cada lição. Para esse momento, o/a professor/a deveria instrumentalizar-se com objetos e figuras necessários à “objetivação” da lição, evitando-se, porém, segundo essas mesmas orientações, o uso de tempo demasiado para o exame das figuras em prejuízo da atenção que deva ser consagrada à leitura propriamente dita.

---

<sup>161</sup> Silveira (2001) observa, em comunicação pessoal, que tal atividade seria um recurso para “treinar” as crianças para (futuras) redações (orais/ escritas) pois que a redação a partir de figuras começa nessa época.



FIGURA 115: Estampa II “Primavera” do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1937, p. IV).

Apresento, a seguir, a exploração dialogada da oitava lição (fig. 116), quanto ao ensino da leitura, orientada pelo próprio autor, José Henríquez Figueira, e traduzida pelas adaptadoras Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1937, p. 125):

- a) Crianças: vamos continuar nosso estudo de palavras e frases, para saber falar com clareza e aprender a ler rapidamente.
- b) Apresente-se a palavra *dedo*, mais ou menos por meio das seguintes perguntas: Como se chama isto? (mostrando um dedo). Que parte do corpo tem dedos? etc.
- c) Façam-se os exercícios fonéticos correspondentes às seguintes perguntas: Digam todos vocês a palavra *dedo*. Pronunciem a palavra *dedo* como eu faço: *de-do*. (O Professor pronuncia-la-á separando bem as *syllabas* e exercitará os alumnos em pronuncia-la do mesmo modo). Em quantas partes divide a palavra ao dizer *de-do*? Como se chama cada uma dessas partes? Chama-se *syllaba*. Quantas *syllabas* tem a palavra *dedo*? Qual é a primeira? Qual é a segunda? São iguaes as duas *syllabas*? etc.

d) Observem como pronuncio agora a palavra dedo: d-e-d-o (O Mestre pronunciará lentamente a palavra para que os alunos possam perceber os sons que correspondem às letras. Quando estas são consoantes puras, como o d, collocará os órgãos vocaes na posição devida para a sua emissão e ensaiará pronuncia-las accrescentando-lhes um e perceptível). Vejamos se vocês sabem pronuncia-la como eu. (As crianças imitarão o Mestre na pronuncia das letras). Como se chama cada uma das partes em que dividimos agora a palavra dedo? Chama-se sons ou letras. Como se chamam? Quantas letras tem a palavra dedo? Como se lê a primeira? A segunda? A terceira? etc.

e) Quando pronuncio a palavra dedo assim: de-do, em quantas syllabas a separo? E quando digo assim: d-e-d-o, quantas letras contam vocês? Pronunciem as duas syllabas da palavra dedo. Pronunciem agora as quatro letras dessa palavra, etc.

f) Mostrem um dedo: pronunciem a palavra dedo; formem uma phrase com essa palavra; etc.

Não convém abusar dos exercicios analyticos, porque reclamam demasiada atenção e têm pouco interesse.

Paralelamente a esses exercícios de leitura, os/as alunos/as se exercitariam nos exercícios de escrita através do “traçado de linhas rectas e curvas em diversas posições” (ibid., p.124), pois assim, acreditava José Henríquez Figueira, as crianças não “encontrarão dificuldades na escripta das palavras que devem fazer mais tarde, simultaneamente com a leitura” (id.). O autor comentava em uma nota que: “Há quem discuta ainda se a escripta deve preceder ou succeder á leitura”, [para defender, então, que] “De accordo com experiencias nossas e com o mais moderno critério pedagógico, declaramos que é mais vantajoso ensiná-las simultaneamente” (id.). Em uma outra nota, esclarecia que as primeiras lições, que ocupariam uma ou duas semanas, deveriam consistir somente nos exercícios orais e gráficos anteriormente mencionados, justificando que, quando a criança tivesse estudado desse modo várias palavras “normais”, poderia o/a professor/a reiniciar as lições pela primeira lição do livro.

Vejamos, agora, como seria retomada a oitava lição, apresentada anteriormente, para exemplificar esses exercícios de “preparação do alumno” que antecederiam uma nova fase, reconhecida como de “apresentação e penetração dos exercícios de leitura e escrita” (id.):

8



*dedo*  
*de-do*

de, da, do, du.

*o dedo*

o dedo

*o dado*, a vela, o bule.  
a uva, o bolo, a ave.  
a luva, *o bode*, a bala.  
o favo, a ova.

o dedo da luva.

o ovo da ave.

a, b, d, e, f, l, o, u, v.

d *d*

NOTA — Não se insista demastadamente em que as crianças pronunciem as consoantes isoladas. Bastará que colloquem os órgãos vocaes na posição devida e façam uma expiração. Attenda-se a que os alumnos leiam as phrases como se conversassem, para o que devem juntar as palavras que vão unidas pelo sentido.

A previa leitura em silencio facilitará esse resultado. Não se deve apressar os alumnos, pois o esforço que elles fazem para vencer as difficuldades, tem grande valor educativo, (lei de esforço pessoal). Deve-se respeitar, quanto possível, no ensino, a espontaneidade e a liberdade das crianças. Faça-se observar a forma das letras b e d.

FIGURA 116: Lição 8 da I parte do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1937, p. 9). Créditos: Acervo pessoal.

1. Meninos: Pronunciem a palavra dedo.
2. Vou escrever essa palavra no quadro-negro. (O Mestre escreve-la-á com boa letra vertical ou um pouco inclinada).
3. Como se lê esta palavra?
4. Preparem seus caderninhos. Levantem a mão direita. Escrevam no ar a palavra dedo, imitando a que escrevi no quadro-negro. (O Mestre fará movimentos com a mão e o braço, como se escrevesse no ar essa palavra, incitando os alunos a que o imitem). Este mesmo exercício podem executar também de memória, fechando os olhos.
5. Escrevam essas palavras em seus cadernos. (Os alunos farão com letra manuscrita vertical ou um pouco inclinada. Será preferível que escrevam em folhas soltas de papel, com lápis graphite n. 2).

Lage (1924) observa que a escrita foi, desde seu início e até o século XVIII, geralmente direita, passando a ser inclinada com a vulgarização da escrita inglesa no final desse século. O uso da escrita inclinada sofreu a crítica de higienistas que atribuíam a esse modo de escrita a miopia e a escoliose, surgindo, então, uma intensa propaganda em favor da escrita direita, ao mesmo tempo que muitos docentes mantiveram a defesa pelo uso da escrita inclinada. A indicação da “escrita direita ou um pouco inclinada” no primeiro livro *Queres ler?* se inscreve nos discursos higienistas, que vigoravam à época.

As posições do corpo, da mão, da caneta (ou do lápis ou da pena) e do papel eram definidas visando a boa execução da escrita direita, sendo considerado indispensável para tanto que a altura do banco fosse adaptada à dos/as alunos/as. Vejamos as argumentações em favor do uso de uma escrita e de outra (fig. 117).

Para os defensores da escrita direita, ao fazer uso da escrita inclinada, o corpo tomaria uma série de posições falsas, anormais e desiguais para escrever, enquanto que, com o uso da direita, pelo contrário, a coluna vertebral, o tórax, as pernas e o caderno se manteriam verticais, gerando uma escrita simples, racional, clara, legível e análoga aos caracteres impressos e aos produzidos pela máquina de escrever. Já para os que se diziam adversários da escrita direita, a escrita inclinada não seria a causa de atitudes viciosas do corpo, pois qualquer dos dois modos de escrita se prestaria a boas ou más atitudes corporais ante a mesa e o papel, considerando, ainda, que a escrita inclinada

teria a vantagem de ser rápida, elegante e graciosa, e embora pudesse ser menos legível, era pessoal (Lage, 1924) .

## Atitude da escrita inclinada e da escrita direita

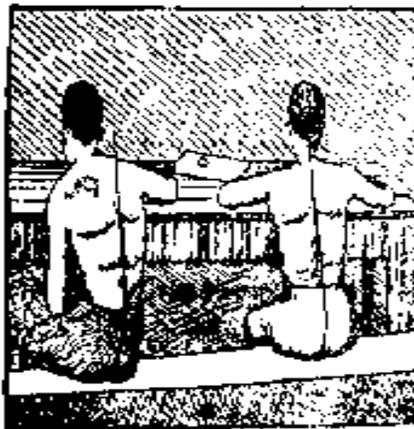


FIGURA 117: “Atitude da escrita inclinada e da escrita direita”. In: Método de escrita direita em cinco cadernos, de António Lopes Amaral (s. d.). Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

No Estado do Rio Grande do Sul, tal movimento de valorização da escrita vertical começa a ser visibilizado com orientações como essas, presentes no primeiro livro *Queres ler?* e em indicações que a Comissão de Exame das Obras Pedagógicas fazia em 1929, como a de adoção dos livros das Séries Proença e Braga, que adotam a escrita vertical, embora permaneçam adotados livros que fazem uso da escrita inclinada, como a própria Cartilha maternal/edição da Selbach, a qual apresenta a letra manuscrita na posição inclinada nos dois exemplares examinados.

Indicações de uso da “boa letra” também surgem nas orientações do primeiro livro *Queres ler?*. Vidal e Gvirtz (1998) esclarecem que a “boa letra” deveria ser consequência natural do ensino da escrita e não de uma escrita especial, como a escrita caligráfica, o que implicaria a substituição dos cadernos de caligrafia para o ensino da escrita pelos cadernos em que se realizam todas as demais tarefas. A “boa letra” seria clara e legível e dependeria do tipo de letra, do tipo de lápis, da qualidade da tinta e das condições do meio

Assim, na década de 1920, no nosso Estado, os questionamentos quanto à associação entre a má posição para escrever e o modo de ensino da escrita – inclinada ou direita – seriam deslocados para a discussão de um outro aspecto do ensino da escrita: o da valorização da “boa escrita” ou da “boa letra” em oposição à escrita caligráfica. Figueira (Acauan; Souza, 1937, p. 124) sugere cuidados com o uso da “boa letra” no primeiro livro *Queres ler?*, que, como já vimos, poderia ser tanto vertical quanto “um pouco inclinada”.

Procure-se que os alumnos escrevam desde o começo com boa letra. Tenha-se presente que não se trata aqui somente da escripta, mas também da ortographia, isto é do correto emprego das letras e signaes graphics. Afim de que não encontrem difficuldades neste exercicio, convem exercita-los de antemão no desenho de linhas rectas e curvas, em diversas posições, como preparação para a escripta. Cuide-se que os alumnos quando escreverem, observem sempre uma posição hygienica (Figueira, 1937, p. 125).

Podemos constatar por esse trecho que o discurso higienista se mantém visando, possivelmente, bem mais aos benefícios de uma postura corporal para o/a próprio/a aluno/a, do que aos produtos de sua atividade escrita. Podemos constatar também que as exigências quanto à qualidade da produção escrita passam a incluir a correção ortográfica ao lado da legibilidade da “boa letra”.

Através das discussões efetuadas nesse capítulo, observo, por fim que os registros presentes nas orientações metodológicas de cartilhas ou primeiros livros nos mostram que a discussão quanto aos métodos e modos de ensino da escrita e métodos e

modos de ensino da leitura deixa marcas nessas obras, na formação de professores/as e na escolarização e alfabetização dos/as alunos/as. O primeiro livro *Queres ler?*, que marcou uma ruptura nos métodos de ensino da leitura adotados no Rio Grande do Sul substituindo a Cartilha maternal, exige um estudo cuidadoso, como o que foi realizado com a obra de João de Deus e o contexto em que foi adotado. Sem ousar uma interpretação apressada, fica lançada, então, uma outra possibilidade de continuidade desta pesquisa.

Método João de Deus

# Cartilha Maternal

## 6 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NAS PÁGINAS DAS CARTILHAS

III

### Arte de Leitura

Adoptada nas escolas públicas  
do Estado do Rio Grande do Sul

Nova Edição



Não há paiz civilizado,  
não ha nação livre,  
não ha cultura,  
não ha grandeza nacional,  
não ha democracia, não ha republica  
– sinão quando há um povo que tem consciência da sua força,  
dos seus deveres e dos seus direitos,  
em summa, que possui isso que o romano chamou de civismo,  
e que nas nossas sociedades modernas chamamos espírito publico.  
Sem illudir-me sobre as virtudes acaso exageradas da educação,  
sem julgal-a como certa escola,  
hoje decadente, uma panacéa,  
acredito entretanto que somente a educação  
– no sentido mais amplo e alevantado desta palavra e desta coisa  
- pode conjurar os perigos a que alludo.  
(Verissimo, 1906, p. 204-205).

Editoria Seixen de S. P.

LOGO: ALFONSO - Rua Marechal Pôrto e n. 12

## **6.1 O uso do português como língua nacional e a defesa da unidade da língua como garantia da unidade nacional**

Poderíamos imaginar inicialmente que o exame do conteúdo “cívico” dos livros didáticos deveria ser discutido apenas a partir dos livros de leitura, excetuando dessa análise as cartilhas de alfabetização. No entanto, as cartilhas apresentavam nas suas lições “aulas” de geografia e de história pátria visando ensinar, desde as primeiras leituras, o respeito à bandeira e ao hino, o conhecimento da divisão geopolítica do Brasil, suas riquezas naturais, extensão territorial, vultos históricos e datas cívicas.

Com já vimos no capítulo 4, determinadas condições delimitavam como deveria ser a produção de livros, conforme pudemos constatar em um relatório dos representantes do governo gaúcho em 1913, quando foi aberta concorrência para a adoção de livros didáticos. Interessa, neste capítulo, examinar especificamente de que forma discursos e representações circulantes com o advento da Primeira República são transpostos para as páginas das cartilhas que foram usadas na Instrução Pública gaúcha, entre 1890 e 1930, tendo em vista a construção da unidade nacional. Ou seja: que estratégias foram utilizadas pelo PRR para colaborar na construção de uma grande “família nacional” brasileira, considerando as peculiaridades do nosso Estado e do próprio governo que o assumia.

Os relatórios de instrução traziam sistematicamente na seção “Livros escolares” a relação de cartilhas adotadas ou usadas pelos/as professores/as sem a proteção oficial, seguida da análise de cada uma delas e subordinando tal análise a unidade de métodos e de doutrinas. A falta de unidade de doutrinas e métodos era associada pelas instâncias educacionais mais altas, como também já vimos no capítulo 4, à falta de sentimento nacional daqueles que constituíam as comissões para o exame das obras e elaboração dos pareceres. Existe na literatura da história da educação uma produção significativa de trabalhos indicando que foram estabelecidas à época relações estreitas entre a

implementação de regimes políticos e métodos de ensino e, inclusive, de leitura, com a indicação de quais metodologias seriam coerentes e necessárias para a viabilização de determinadas utopias políticas.

Entendo que essa unidade nacional, no entanto, existe apenas como construção discursiva. Minha escolha de ilustrações e textos retirados das páginas das cartilhas para serem analisadas/os, assim como a seleção de fragmentos de relatórios da instrução pública e atos oficiais foram orientadas inicialmente pela presença de símbolos nacionais, menção a datas cívicas e a vultos nacionais. A discussão exaustiva sobre a nacionalização da língua, do ensino e dos núcleos coloniais, feita pelos governantes nos relatórios de instrução, me levou a privilegiar a análise de uma outra dimensão, presente nesses relatórios e que se refere à importância da escolha das cartilhas e de métodos para garantir a imposição da língua portuguesa como única no Brasil, já que o seu ensino na instrução primária começava pela alfabetização. Pelo que vimos no capítulo anterior, mesmo considerando que o Português falado e escrito do Brasil se diferenciava do Português de Portugal, o uso da língua portuguesa não era geral em todo o país, de tal forma que seu estabelecimento como língua “oficial” influiu no processo de apagamento de outras línguas vernáculas, como a dos imigrantes nos núcleos coloniais do Estado do Rio Grande do Sul.

O Decreto nº 89, de 2 de fevereiro de 1897, determinava que o ensino ministrado nos colégios distritais<sup>162</sup>, instituídos pelo governo do Estado onde houvesse a necessidade deles, compreenderia caligrafia, português, elementos da língua francesa (gramática e versão), aritmética (estudo complementar), álgebra elementar, geometria e trigonometria, geografia e história, especialmente do Brasil e do Estado, elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias, à agricultura e à higiene, noções de direito pátrio, desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico, música

---

<sup>162</sup> Como Decreto nº 89, os colégios distritais seriam instituídos onde fosse verificada pelo governo a necessidade deles. Teriam tantos professores quantas fossem as classes em que se dividisse o respectivo curso, tendo por base o grau de adiantamento e nunca o número de matérias a ensinar (art.2º). As escolas elementares seriam todas de mesmo grau, classificadas por entrância, conforme a distância dos grandes centros urbanos (as de terceira entrância se localizariam nos limites urbanos de Porto Alegre, Rio Grande de Pelotas; as de segunda entrância seriam as das outras cidades e aquelas que ficassem localizadas até dois quilômetros das citadas anteriormente; já as de primeira entrância seriam todas as demais escolas existentes no Estado) (art. 7º).

por audição e ginástica. Em cada colégio distrital, além de uma biblioteca escolar, haveria o material indispensável ao ensino prático do respectivo curso (art. 4º). Já o ensino das escolas elementares compreenderia o ensino prático da língua portuguesa, contar e calcular, aritmética prática até a regra de três (mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos), sistema métrico precedido do estudo de geometria prática (taquimetria), elementos de geografia (uso de mapas) e história, especialmente do Brasil e do Estado; lições de coisas e noções concretas de ciência física e história natural, elementos de música vocal, desenho e ginástica (art. 5º).

Cabe lembrar que, quer nos colégios distritais quer nas escolas elementares, seria “constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro apenas de auxiliar, de acordo com programmas minuciosamente desenvolvidos” (art.6º). O decreto instruíra, ainda, que a instrução moral e cívica “não terá curso especial, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores” (id.)

Segundo o Inspetor Geral da Instrução, Manoel Pacheco Prates (Relatório, 1896, p. 296), a instrução e escolarização seriam imprescindíveis para o exercício do voto em um regime republicano, ao mesmo tempo que apontava para a importância da universalização da língua portuguesa em nosso Estado, considerando que

Talvez em nenhum dos Estados da União Brasileira a utilização deste processo seja tão necessária como em o nosso caro Rio Grande, cuja maior parte da imigração ainda é oriunda dos povos do norte da Europa que, mais do que os do Meio-Dia vivem em qualquer parte da poética imaginação da patria ausente e por isso muito mais difficilmente se nacionalisam (Relatório, 1896, p. 297).

Prates também criticaria o regime monárquico, avaliando que esse regime exerceu ação acanhada no que se refere à instrução, mantendo o povo na ignorância e sendo fonte de constantes perturbações.

Não mais se observa o desolador espectáculo de outros tempos. As escolas publicas hoje não mais se encontram no contristador estado de isolamento em que se achavam antes da reorganização, vivendo segregadas umas das outras, sem que as ligasse o mais tenue élo da fraternidade; hoje todas trabalham solidaria e harmonicamente, inspiradas pela fecunda doutrinação republicana, como partes de um mesmo todo, como elementos da inteiriça e grandiosa obra da sociedade nacional (Relatório, 1898, p. 463).

A tentativa de desconstruir o regime político anterior e de diminuir diferenças culturais em um Estado como o nosso, formado de diversas correntes migratórias, pode ser percebida nessas impressões que Prates apresentava em seus relatórios anuais. Ao que parece, a unidade nacional republicana, a ser construída, dependia também da nacionalização das áreas coloniais gaúchas. Para ele, a participação do povo no novo regime dependeria da escolarização, particularizando-a para o nosso Estado, devido à necessidade de nacionalizar o ensino, o que implicaria a universalização da língua portuguesa, isto é, a construção de sua unidade. Essa preocupação do Inspetor reapareceria em um outro relatório. Na seção “Fornecimento” do relatório de 1903, Prates comenta a obra *Sabe falar portuguez?* distribuída pelas escolas das regiões povoadas pela colonização de origem germânica. Considerava que, com esse ato era prestado “mais um importante serviço ao nosso caro Estado, pois aquelle excellente livrinho, elaborado com elevado e seguro criterio pedagogico, concorrerá de modo decisivo para o ensino pratico da lingua nacional naquelles centros coloniaes” (Relatório, 1903, p. 196).

Carvalho (1990, p. 32-33) considera que o sentimento de pertencer a uma nação não existia no Brasil no início da República, ainda que, segundo o autor, já existissem alguns elementos que em geral fazem parte de uma identidade nacional, como a unidade de língua, religiosa e política. Assim, a busca de uma identidade coletiva para o país, visando à construção da nacionalidade, seria tarefa da geração intelectual da Primeira República.

Embora não haja nos relatórios qualquer indicação sobre o uso da Cartilha maternal, de João de Deus (já analisada no capítulo anterior), para construir a universalização da língua portuguesa, eram exaustivos os relatos dos governantes

quanto a preocupações com o seu ensino, como se esta fosse uma língua estrangeira nas escolas das áreas coloniais alemãs do nosso Estado. De tal forma que era dada grande importância a que livros usados nas áreas coloniais fossem em língua vernácula e atendessem à educação cívica. O governo também procurou criar escolas públicas para competir com as estrangeiras<sup>163</sup>, especialmente as alemãs ou subsidiar as escolas particulares, desde que ensinassem na língua nacional. Tais discussões foram estabelecidas nos relatórios de Lucio Brasileiro Cidade, Inspetor Regional da 3ª Região, em 1898, e de Protásio Alves, Secretário do Interior e Exterior, em 1913 e 1918:

Dizem alguns observadores que essa preferéncia do colono pela escola allemã ou italiana não cessaria, mesmo que o Estado augmente o numero de nacionaes, e que só o ensino obrigatorio poderia pôr termo a ella. Avesso completamente a esse attentado á liberdade individual, incompativel com o nosso systema politico, acredito que conseguiremos preferéncia de matricula em aula nacional pela simples multiplicação do numero existente (Relatório, 1898, p. 527).

Pelas informações que recebemos sobre institutos particulares, sabemos como se vae distribuindo o ensino da língua portugueza na região colonial.

Relativamente pequeno é o numero de aulas nessa região, onde não se ensina a língua nacional, esse numero vae se redusindo pelas subvenções e penso mais se reduzirá se for applicada a disposição do decreto 1480 de 27 de maio de 1909, que autorisa ao Estado conceder isenção de direitos de industrias e profissões e solicitar dos intendentes os de outros municipaes para as escolas primarias onde se ensinar a lingua vernacula (Relatório, 1913, p. V).

Desde muito se vem lutando contra o inqualificavel abuso da eliminação da lingua nacional em estabelecimentos particulares de ensino allemão. Essa luta se concretisava em subvenções que dava o Estado para serem mantidos nesses estabelecimentos professores que se dedicavam ao ensino da lingua portugueza; o processo, porém, era incompleto algumas vezes, porque o ensino do portuguez tomava o cunho de ensino de uma lingua estrangeira e em algumas escolas, exactamente em regiões onde a população era toda allemã ou de origem, o ensino do portuguez não era feito.

As escolas publicas fundadas nessas regiões eram abandonadas pelas creanças que iam frequentar as escolas parochiaes, onde era prohibido fallar outra lingua que não fosse allemã!<sup>164</sup> (Relatório, 1918a, p. XI).

---

<sup>163</sup> As escolas dos imigrantes eram comunitárias, particulares e/ou pertencentes a uma congregação religiosa. Como os/as imigrantes alemães/ãs “vieram de regiões com acentuada tradição escolar, não encontrando escolas públicas nas regiões de imigração, uniram-se para a construção de escolas étnicas, manutenção do/a professor/a e produção de material didático (Kreutz, 2000, p. 355).

<sup>164</sup> O estado de guerra com a Alemanha, em função da 1ª Conflagração Mundial, precipitou uma solução radical por parte dos representantes do governo do nosso Estado, traduzida pela proibição, nesse período, do funcionamento de escolas em que se não ensinasse a língua portuguesa (Relatório, 1918a, p. XI).

Guimarães (1996) observa que a constituição do português como língua única e nacional corresponderia a uma ação homogeneizadora do Estado pela via do ensino. Ou seja: “não era só a lei que estabelecesse o português como língua nacional, e num certo momento estabelecesse uma nomenclatura oficial brasileira. Mais que isso, o ensino apagava todas as demais línguas faladas no Brasil: todas as línguas indígenas (quase duzentas) e as línguas dos imigrantes” (ibid., p. 137). Assim, entre as “outras” línguas – escrita e falada - usadas no Rio Grande do Sul nesse período, a língua portuguesa se impunha como a legítima, a “nossa”, a “língua pátria”, e o governo usou como instrumento de universalização o livro didático, iniciando pelo primeiro livro escolar, a cartilha. Arrisco pensar que a análise fonética da palavra, própria do método João de Deus, pudesse ser considerada como elemento facilitador da aprendizagem do idioma português nas regiões coloniais, onde a língua vernácula seria o alemão ou o italiano. Coelho<sup>165</sup>(1893), ao discutir uma “confusão”, bastante comum nesse período, entre fala e leitura, creditaria a métodos que fazem a análise fisiológica dos fonemas essa situação. Embora o autor não faça referência explícita ao método de ensino da leitura de João de Deus, diferentemente do poeta luso defenderia a decomposição e recomposição da palavra em sílabas e fonemas, classificando os métodos que privilegiassem a análise fonética como equivocados e esclarecendo que o mesmo seria útil somente no caso de estar se ensinando às crianças um novo idioma. É a partir desse ponto que suponho que os representantes do governo poderiam considerar que o método de ensino da leitura João de Deus se prestaria ao ensino do português como língua “estrangeira” nas colônias, visando à imposição da língua portuguesa no nosso Estado. Vejamos como Coelho argumenta sobre a relação entre escrita, leitura, fala e desenho:

Na operação "ensinar escrever e a lêr" não se trata de ensinar a "fallar"; trata-se de ensinar a traçar e a traduzir signaes graphicos, destinados a representarem os elementos de que se compõe o "fallar"; ora, como o fallar já é uma aquisição realisada em plena posse do alumno, todo esforço docente deve incidir sobre o que ele ainda não adquiriu, isto é, sobre o "escrever e o lêr". Em summa, o que principalmente deve preoccupar o professor n'uma tal operação é,

---

<sup>165</sup> Contemporâneo de João de Deus, José Augusto Coelho foi um dos críticos da obra do poeta luso, pois julgava que a *Cartilha maternal* representava um retrocesso em relação ao *Método Castilho* (Carvalho, 1985).

d'entre os dous termos a associar - não o "phonico", que é dado ao aluno por natureza, mas "graphico", que lhe ha de ser dado pelo esforço da arte e mediante o esforço do professor.

O unico caso em que se poderia admitir-se, como pedagógico, o processo, mêrce do qual para ensinar a lêr um alumno se começasse por lhe descrever o aparelho de phonação e por explicar n'elle a formação do phonemas, seria aquelle em que houvesse de se ensinar um adulto illustrado a escrever e lêr uma língua estrangeira: então, poderia chamar-se-lhe a atenção para a formação dos phonemas ou seja para a sua causa, em seguida para os symbolos graphicos destinados a designal-os e, por ultimo, para a conexão a estabelecer entre taes termos; d'esta maneira, poderia aprender SCIENTIFICAMENTE a fallar e a escrever uma dada lingua. Ora, o processo applicavel a um individuo que, na plena posse do seu desenvolvimento mental, não sabe, contudo, fallar nem escrever uma dada lingua, é radicalmente absurdo quando, para ensinar a escrever e lêr a lingua materna, se applicasse a uma creança, a qual não comportando um ensino scientifico, possui, contudo, já um dos termos da conexão, não precisando, portanto, de que, elevando-a até ás suas causas productoras, lhe ensinem a formal-o (Coelho, 1893, p. 456).

Registros de quem viveu nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX, mostram que a “língua pátria”, ou seja, a língua portuguesa, não circulava como a língua vernácula, reforçando a hipótese lançada anteriormente de que se precisaria ensinar a falar, ler e escrever em português. Hessel (1976b, p. 14), em reminiscências desse período, nos conta sobre a “construção” da brasilidade nessas colônias, a qual os exames finais das aulas do governo ilustram solenemente:

É **Dois de Dezembro**, o dia da brasilidade<sup>166</sup> para Seca Rica.

Nesse dia tradicionalmente se faziam os exames finais na “aula do governo”. Essa instituição era a única presença oficial permanente do Brasil brasileiro na localidade. Nesta não havia nenhuma autoridade federal, estadual ou municipal. Nem judiciária nem policial, nem militar, nem alfandegária. Jamais se vira por lá algum general, algum juiz de direito, algum secretário de Estado. De maiores maiores nem se fale.

Mas se se quisesse ver uma bandeira nacional, era ir à escola federal. Se se quisesse ouvir o Hino Nacional, era aproximar-se do prédio em que funcionavam as aulas. Nas horas de canto, evidentemente. Mas, se se desejasse ouvi-lo a qualquer hora, era recorrer ao gramofone da

---

<sup>166</sup> Lyra Luft (1996) nos dirá em suas reminiscências, de descendente de alemães/ãs que aqueles que eram reconhecidos na cidade que nasceu, no nosso Estado, como “os brasileiros” seriam os descendentes de açorianos eventualmente miscigenados com negros ou índios.

professora e pôr a “chapa” a rodar sob a agulha efêmera que ainda não era de tungstênio.

A 2 de dezembro havia exame e havia festa.

À hora aprazada comparecia uma comissão normalmente presidida pelo escrivão distrital ou pelo subintendente do distrito (Corvo) e composta ainda pelo inspetor de quarteirão João Avelino de Castro e por mais algum cidadão bem alfabetizado em Português.

Desconhecendo, porém, o programa de ensino, a distribuição dos alunos pelos cinco níveis de ensino e o adiantamento de cada um nas diversas matérias, a comissão achava de bom alvitre delegar a tarefa de examinar à própria professora, intervindo só em momentos de especial interesse. Mas examinava os trabalhos previamente escritos e que iam da simples cópia caligráfica a cadernos de análise gramatical, de regra-de-três composta e de juros. E redigia, lia e assinava a Ata oficial.

Na argüição oral, a mestra obviamente selecionava os alunos e os pontos de leitura e de conhecimento correspondentes de molde a apresentar um rendimento capaz de impressionar favoravelmente à banca. E mais ainda, aos pais e mães presentes, orgulhosos de verem e ouvirem seus filhos lerem, recitarem poesias, responderem a perguntas históricas ou relacionarem no mapa do Brasil, Estados e capitais, rios e montanhas, portos, ilhas e outros acidentes geográficos.

Verem e ouvirem a turma entoando, afinada, o Hino Nacional Brasileiro, o Hino da Independência, o Hino à República e outros cânticos. Tudo isso – leitura, respostas, descrições e hinos – na língua do país.

Cabe ressaltar que outras seriam as interpretações para a preferência pelo uso do método de ensino da leitura do poeta luso no nosso País. Luiz Cardoso, autor didático diplomado pela Escola Normal de São Paulo, e defensor do método de leitura João de Deus no Brasil, escreveu artigo na Revista de Ensino paulista creditando a adoção desse método à estrutura da ortografia da nossa língua, que reconheceria como fonética, diferenciando o sistema gráfico que poderia ser adotado no Brasil em três sistemas: “phonico-etymologico”, “phonico-usual ou histórico” e “phonico-individual” (Cardoso, 1902). Pelo primeiro sistema, as palavras seriam grafadas por meios de símbolos ou caracteres próprios, usados na língua onde tiveram origem; pelo segundo sistema, as palavras seriam grafadas segundo a sua etimologia, a sua prosódia e a tradição da língua; pelo terceiro sistema, as palavras seriam grafadas seguindo a sua melhor pronúncia, usando-se de letras fixas, não se adotando as dobradas e as geminadas<sup>167</sup>. O

---

<sup>167</sup> O último sistema, que segundo Cardoso (1902) mais se adaptaria a estrutura da ortografia da nossa língua, justificado na doutrina positivista, parece associar-se às discussões de simplificação da língua defendidas por Gonçalves Viana. Sobre possível confusão entre grafia simplificada e grafia fonética, Coutinho (1974, p. 78) observa: “É mister que, de uma vez por todas, se saiba que são coisas diferentes. O sistema fonético [que corresponderia ao primeiro período da história da ortografia portuguesa] baseia-

autor defendia o uso deste último sistema justificando-o pela doutrina positivista, comungando com as idéias de outros positivistas que já apresentamos aqui, ao citar palavras de Comte (apud Cardoso, 1902, p. 971): “O nosso systema graphico foi etymológico, tornou-se usual e tende a elevar-se a fonético, realizando assim a evolução dos conhecimentos humanos”. Gramáticos brasileiros, como o professor do Colégio Militar e da Escola Normal do Rio de Janeiro, Hemerito dos Santos<sup>168</sup>, discordando de tal posição, observaria que a adoção desse terceiro sistema gráfico, o individual, favorecia “a dialectação, que seria o desmembramento da patria brasileira”. Todas essas ponderações permitem-me retomar minha hipótese que o português poderia ser ensinado como língua estrangeira visando à imposição da língua portuguesa como a língua nacional, conjecturando que a perenidade da adoção da Cartilha maternal e de seu método de leitura possam advir do valor dado à análise fonética, que respeitaria a doutrina comtiana, ao mesmo tempo que serviria para universalizar “mais facilmente” a língua portuguesa nas áreas coloniais do nosso Estado, questão pela qual os representantes do governo lutaram por praticamente toda a Primeira República.

Embora o método João de Deus não propusesse nenhuma mudança ortográfica, respeitaria a doutrina comtiana pela valorização da análise fonética, que daria a base científica do método e pelo ponto de partida usado para essa análise, que seria a palavra, já que os métodos de soletração e silabação seriam vistos pelos propagandistas positivistas como correspondendo a estados anteriores dessa doutrina.

Kreutz (1999), em estudo sobre as representações de identidade nacional para grupos étnicos que conviveram no nosso Estado, como lusos e alemães, observa que haveria diferenças entre as representações desses grupos, sendo a representação da identidade nacional lusa, considerada a oficial. O autor nos mostra que o sentimento de nação próprio da modernidade valorizaria a existência de uma única língua, o que implicaria a institucionalização de uma língua em detrimento de outras, cabendo à escola contribuir na configuração dessa identidade nacional. A pretensão seria

---

se exclusivamente na pronúncia, ao passo que o simplificado[que corresponderia ao terceiro período], orientando-se pela pronúncia, não descarta também da etimologia e do elemento histórico [que corresponderia ao terceiro período].

<sup>168</sup> Este professor é o mesmo que dera parecer elogioso à *Cartilha mestra*, de Samorim Gustavo de Andrade, entre um conjunto de pareceres discordantes. Cf. cap.4, p. 171.

universalizar um projeto político calcado em uma identidade concebida de forma monolítica e homogênea, a ser transmitida pelos colonizadores aos colonizados. A unidade importaria mais que as diferenças de origem social e cultural. Guimarães e Orlandi (1996) ponderam que a língua passa a ser considerada como fator de unidade nacional, quando a nação precisa constituir uma unidade que a identifique, sendo a cidadania um dos lugares em que se trabalharia esse processo de identificação. Logicamente, a língua portuguesa não era mais lusa, mas “abrasileirava-se” também, pois:

Ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos lingüísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições lingüísticas, etc – está-se praticando as várias formas de política da língua ao mesmo tempo em que, para identificá-la, se está produzindo seu conhecimento, sua análise, e está-se dando a ela uma configuração particular” (Guimarães, Orlandi, 1996, p. 13).

Discursos e representações da língua como elemento unificador de uma nação podem ser visibilizados nesta argumentação de Olavo Bilac (apud Barros, 1916, p. 67-68):

‘A Pátria não é a raça, não é o meio, não é o conjunto dos aparelhos económicos e políticos; é o idioma criado ou herdado pelo povo. Um povo só começa a perder a sua independencia, a sua dignidade, a sua existencia autónoma, quando começa a perder o amor do idioma natal. A morte duma nação começa sempre pelo apodrecimento da sua língua. Ainda hoje notareis que, para manter e consolidar a conquista dos apises subjugados, a primeira coisa que procuram fazer as nações fortes é impedir nas escolas dêsses países o estudo da língua materna’.

Olavo Bilac, entre outros, veria o idioma como o principal elemento para a formação da unidade nacional, sobrepondo-o a outro elemento, o racial, considerado pelo discurso higienista como um dos elementos agregadores do sentimento de nacionalidade. O eugenismo, que representava para o discurso higienista, o instrumento

para a “higiene” da raça, favoreceria a construção de uma sociedade onde não houvesse possibilidade de existirem os desvios sociais, com possíveis questionadores/as da ordem moral dominante. Além de serem vistos/as como homossexuais, delinqüentes, doentes mentais e alcoólatras, poderiam, ainda, ser reconhecidos/as como megalômanos/as, semiloucos/as, místicos/as, melancólicos/as, regeneradores/as dos costumes, literatos/as, oradores/as, poetas, profetas, etc (Costa, 1987). Voltemos à questão da língua.

O valor dado à língua materna como instrumento de nacionalização era crucial para a criação de uma nova unidade nacional, a republicana, que teria como seu instrumento político de propaganda a educação e a instrução, confirmando as observações de Kreutz sobre o valor dado à unificação da língua e o papel da escola nessa empreitada. Para o autor (op. cit.), o discurso nacionalista, ao fundir o significado de nação com o de pátria, silenciou conflitos e desconsiderou diferenças culturais. O autor esclarece que, para a cultura alemã, a nacionalidade significaria a vinculação a um povo e não a um Estado, o qual seria representado por um outro tipo de vinculação, a de cidadania, o que permitia ao povo alemão manter sua nacionalidade alemã e ser cidadão brasileiro. Já para a tradição luso-brasileira, o nacionalismo supunha compromisso político com o Estado brasileiro, não se compreendendo como “os imigrantes podiam declarar-se cidadãos brasileiros e afirmarem simultaneamente sua nacionalidade alemã” (Kreutz, 1999, p. 149). Os imigrantes alemães também questionariam a imposição do “lusitanismo como viga mestra da construção da brasilidade” (id.). Kreutz (op. cit.) observa que essa diferenciação na interpretação de nacionalismo desses grupos étnicos foi gerando uma situação fortemente conflitiva nas primeiras décadas do século XX no nosso Estado e, posteriormente, no período do Estado Novo.

Relatos dos Inspectores Regionais sobre diversas aulas observadas ilustram desde o esforço dos/das professores/as em ensinarem o idioma nacional para crianças que, quase na sua totalidade só falavam alemão (ou italiano), até o descuido com o seu ensino, quando os/as professores/as falavam exclusivamente um dos idiomas vernáculos; na melhor das hipóteses, havia professores/as bilíngües, facilitando, assim, a aquisição do português. O relatório do Inspetor da Segunda Região, Pedro Duplan,

referente a áreas de colonização alemã e italiana, registra as dificuldades enfrentadas por alunos/as e mestres/as. Vejamos.

Devida classificação dos alumnos que, embora fallando habitualmente só o idioma allemão, se mostraram bastante exercitados em escreverem phrases portuguezas na pedra, traduzirem e calcularem no idioma nacional (Relatório, 1899, p. 81).

O professor esforça-se por ensinar o idioma nacional a crianças que, na sua quasi totalidade, só fallam allemão (Relatório, 1899, p. 84).

O professor, antigo profissional, e muito estimado no logar, tem-se descuidado um tanto do ensino do idioma nacional (Relatório, 1899, p. 84).

Com 10 alumnos presentes, quando a inspecionei. O Presidente do Conselho, o distincto cidadão Reinhold Feix, muito empenhado em divulgar o idioma nacional, e persuadido de que pode isso ser conseguido por professores fallando exclusivamente o idioma portuguez, pediu-me que eu esperasse até o fim do anno para ver se não cresceria a frequencia. Muito desejoso de auxiliar o digno cidadão no seu louvavel intuito accedi a seu pedido, certo, entretanto, de que se daria no Kronenthal o mesmo que na “Linha Sebastopol”, onde o mesmo professor nunca conseguiu reunir numero legal, por ignorar completamente o idioma allemão. Hoje é o proprio professor que pede remoção, attribuindo o seu fracasso como professor ao facto do sr. Presidente do Conselho Districtal ter inimigos no logar, quando a vedadeira causa é aquella que aponte (Relatório, 1899, p. 90).

Esta escola, que não inspecionei por haver-me desencontrado com o professor, não reúne numero legal, segundo me declarou verbalmente o mesmo sr. Professor por varias vezes, e tambem me communicou verbalmente o vice-presidente do conselho districtal. Entretanto, no logar ha necessidade de uma escola; sendo, porém, a maioria dos moradores de origem allemã, só reunir-se-ia a frequencia legal, si fosse regida a aula por um professor conhecedor dos dois idiomas. No tempo em que o professor recentemente nomeado para reger a 9ª escola da Catanduva, Guilherme Kampgen, a dirigia, tinha uma frequencia superior a 40 alumnos (Relatório, 1899, p. 93-94)

Funcionando n'uma colonia composta quasi que exclusivamente de italianos, a sra. professora encontra difficuldade em ensinar, tanto mais quanto usa o modo individual (Relatório, 1899, p. 95-96).

A defesa da unidade da língua como garantia da unidade nacional transparece nos relatórios anuais dos representantes do governo, com a indicação de punições para aqueles/as docentes que não obedecessem à determinação governamental de se

esforçarem por ensinar o português, juntamente com elogios para os/as que atendiam a essa determinação, como podemos constatar em correspondência de Protásio Alves, Secretário do Interior e Exterior, incluída no relatório do Diretor da Instrução Pública, Fernando Gama:

A proposito da exclusão do ensino da lingua nacional em algumas escolas officiou-se ao presidente do Conselho, em Santa Cruz, nos seguintes termos:

Pelo ultimo relatorio da inspecção extraordinaria no municipio de Santa Cruz, mais uma vez chega ao nosso conhecimento haver no centro do Estado uma região onde compatriotas não conhecem a língua nacional. Isso é altamente significativo de myopia intellectual. Pois, quando na Europa os adiantados industrialistas allemães declaram que a sua superioridade commercial está em saberem elles fallar outras línguas a que estudo se dedicam com ardor, os seus descendentes aqui só fallam allemão, prestando-se á exploração de interpretes!

Concorrer para manter esse estado de cousas é impatriotico e deshumano.

Impatriotico, porque a unidade da língua concorre para a cohesão nacional.

Deshumano porque se está occasionando o enfraquecimento dessa gente, é como se lhe supprimissemos um dos sentidos – a visão, por exemplo.

De facto, o que sahir do ambito limitado da zona colonial que quizer comerciar ou de qualquer outro modo entrar em relações com a sociedade da base a merce de um terceiro, que agirá como o guia que pega o cego pela mão e o conduz.

Por isso, considero passíveis de censura aos professores que não se esforçarem para ensinar a língua nacional a todos os seus alumnos, destacando-se entre elles o Sr. Hugo Dahíatens, que será removido para outra zona se não modificar-se.

Ensina-se uma língua directamente, fallando-se, por isso os professores devem sempre se dirigir a seus alumnos em portuguez, ainda que do principio encontrem elles alguma dificuldade para comprehender.

A língua allemão, cujo conhecimento é ocioso dizer – de grande utilidade aprenderem a praticar as creanças em casa de seus paes.

Louvo aos professores Carlos Bastians e D. Natalina Marffer de Mesquita pelo desenvolvimento dado á educação dos seus alumnos, patenteado pelo conhecimento que todos mostraram da língua nacional e de factos da Historia Patria.

Foi-me agradável saber que nas aulas dos Srs. Henrique Sebamerbach, Christiano J. Schmitt, Frederico Hops e José Gerzer foram cantados hynos em portuguez, demonstrando assim tendencia á educação civica e tambem que falaram a língua portugueza todos os alumnos dos professores João Pedro Toragale, Guilherme Cynothans e D. Maria J. Wuthe.

Muito desejo e espero que esses dois grupos de professores ministrem a todos os seus alumnos o ensino civico em língua nacional por elles sejam comprehendidos.

Do que acabo de dizer dará o Sr. Presidente do Conselho conhecimento aos Srs. Professores do município e membros do mesmo Conselho, para a respectiva aplicação.

Solicito, pois, com o mais vivo empenho, transmita as considerações espendidas a todos os professores sob vossa jurisdição. Saúde e fraternidade Protasio Alves (Relatório, 1914a, p. 152).

Podemos localizar, nessa correspondência de Protásio Alves a orientação, já em 1899, de que se ensinasse a língua diretamente, falando em português, e reconhecendo a escola como o lugar onde essa aprendizagem deveria ocorrer, ficando o cultivo da língua vernácula restrito à família. Assim o efeito contraditório de afastar-se de Portugal ou reproduzir suas ações de Estado, discutido por Guimarães (1996) quanto da análise dos períodos de gramatização da língua no Brasil, é visibilizado nessas orientações do governo gaúcho que, ao mesmo tempo que cria uma nacionalidade republicana diferenciada da imperial, reconhece a língua do antigo colonizador como sua, influenciando na sua universalização, com contorno de brasilidade, através da adoção de uma cartilha que respeitasse o português falado no Brasil, entre outras intervenções. Assim, a *Cartilha primária/Primeiro livro por um professor*, que, como já vimos, era mesma *Cartilha maternal* lusa, apenas mais adaptada a alguns aspectos da língua portuguesa falada no Brasil, estaria sendo produzida tendo por referência um novo modelo de língua – o Português Brasileiro – que se constituía.

A análise de todos esses registros e outros que encontrei nos relatórios permitiram evidenciar que havia inclusive o controle governamental do número de casamentos e de filhos entre brasileiros/as e entre brasileiros/as e “outras” nacionalidades, e o processo de unificá-las em uma (1) cultura envolveu conquista violenta, ocasionando, por vezes, apagamento compulsório das diferenças culturais e sua tradução pela mescla de identidades, com os governantes intervindo nas escolas (fechando-as e demitindo professores/as) e obrigando ao uso de uma única língua. Podemos constatar, mais uma vez, como se dava essa imposição, ao examinar de forma segmentada ou combinada o jogo de forças – ser brasileiro/a ou ser estrangeiro/a; falar a língua de origem ou falar a língua nacional – em que se defrontavam internamente pessoas e grupos, com suas diversidades étnicas. Para Hall (1998) são as narrativas em

torno de um povo “puro” que expulsam os/as “outros/as” – estrangeiros/as - que ameaçam a “nossa” identidade e a marcha para a frente da nação imaginada.

## **6.2 A valorização dos símbolos nacionais nas cartilhas e o uso de outros apetrechos escolares “nacionalizadores”**

Hall (1998) argumenta que as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Para o autor, elas “não estão literalmente impressas em nossos genes. (...) As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional” (Hall, 1998, p. 49). Portanto, além dos representantes do governo, os/as autores/as de cartilhas e os/as próprios/as professores/as foram construtores/as do imaginário nacional republicano.

A tentativa dos/as autores/as de cartilhas de atender a expectativas governamentais, como a de valorização e uso de símbolos nacionais, transparece na escolha de títulos para as obras, nas ilustrações da capa e na seleção de palavras, ilustrações e textos que compõem as cartilhas. Ilustram essa escolha já no título a Cartilha nacional (Ribeiro, s.d.) e Cartilha brasileira (Quaglio, s.d.<sup>169</sup>) (figs. 118 e 120). Por sua vez, a Cartilha maternal/edição da Selbach ([Gomes?], s.d.) traz na capa a bandeira nacional em um dos exemplares examinados, que corresponde a uma “nova edição”. Esta é a única ilustração de toda a cartilha e é apresentada colorida<sup>170</sup>. Edição posterior dessa cartilha, e que corresponde à 96 edição (Gomes, s.d.), pela própria Selbach, traz duas crianças aparentemente uniformizadas - um menino e uma menina –

---

<sup>169</sup> A inclusão da *Cartilha brasileira*, de Clemente Quaglio, entre as analisadas nesta seção, segue o critério de também analisar obras que tivessem tido circulação no Rio Grande do Sul, independente de sua adoção. Quaglio era professor da Escola Normal de São Paulo e autor didático extremamente conhecido e inclusive citado por um outro autor gaúcho, Teixeira Netto (1921), quando apresenta o método do seu primeiro livro *Ensino de leitura*.

<sup>170</sup> Cf. figura nº 52, p.189, do capítulo 4 desta Tese.

com livros nas mãos<sup>171</sup>. As primeiras edições portuguesas dessa cartilha não traziam ilustração na capa (fig. 119) e as posteriores, incluindo as atuais, apresentam um ramallete de flores e/ou uma borboleta, como já vimos no capítulo 2 desta Tese.

A Cartilha brasileira (Quaglio, 1921) apresenta como ilustração da capa uma composição de símbolos da República ou “nação brasileira”, importados da Revolução Francesa (fig. 120). Uma figura feminina com um barrete frígio se recosta sobre o globo terrestre, no qual se destaca o mapa do Brasil. Ela tem nas mãos uma folha de papel em que se lê “Sê bom cidadão” e, mais à frente, do seu lado esquerdo, aparece o escudo nacional encravado em nuvens e uma vegetação que se prolonga por trás do globo sob um céu azul. Símbolos da revolução francesa são tomados de empréstimo e associados aos nacionais na tentativa de mostrar que a liberdade, a igualdade e a cidadania também marcam uma nova era para a nação brasileira encarnada sob o regime político republicano. “Substituir um governo e constituir uma [nova] nação, esta era a tarefa que os republicanos tinham de enfrentar” (Carvalho, 1990, p. 24).

---

<sup>171</sup> Cf. figura nº 54, p.191, do capítulo 4 desta Tese.

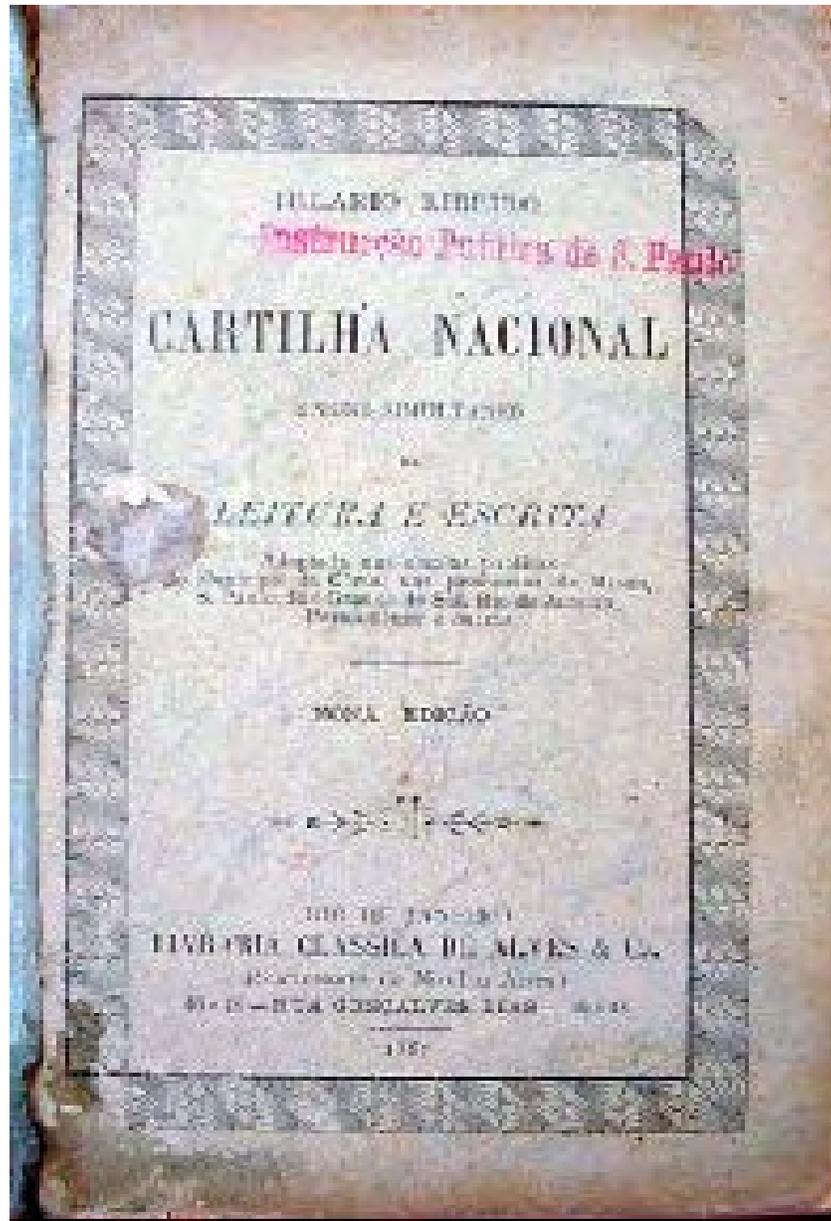


FIGURA 118: Capa da nona edição da Cartilha nacional, de Hilário Ribeiro.  
Créditos: Museu João de Deus, Lisboa.

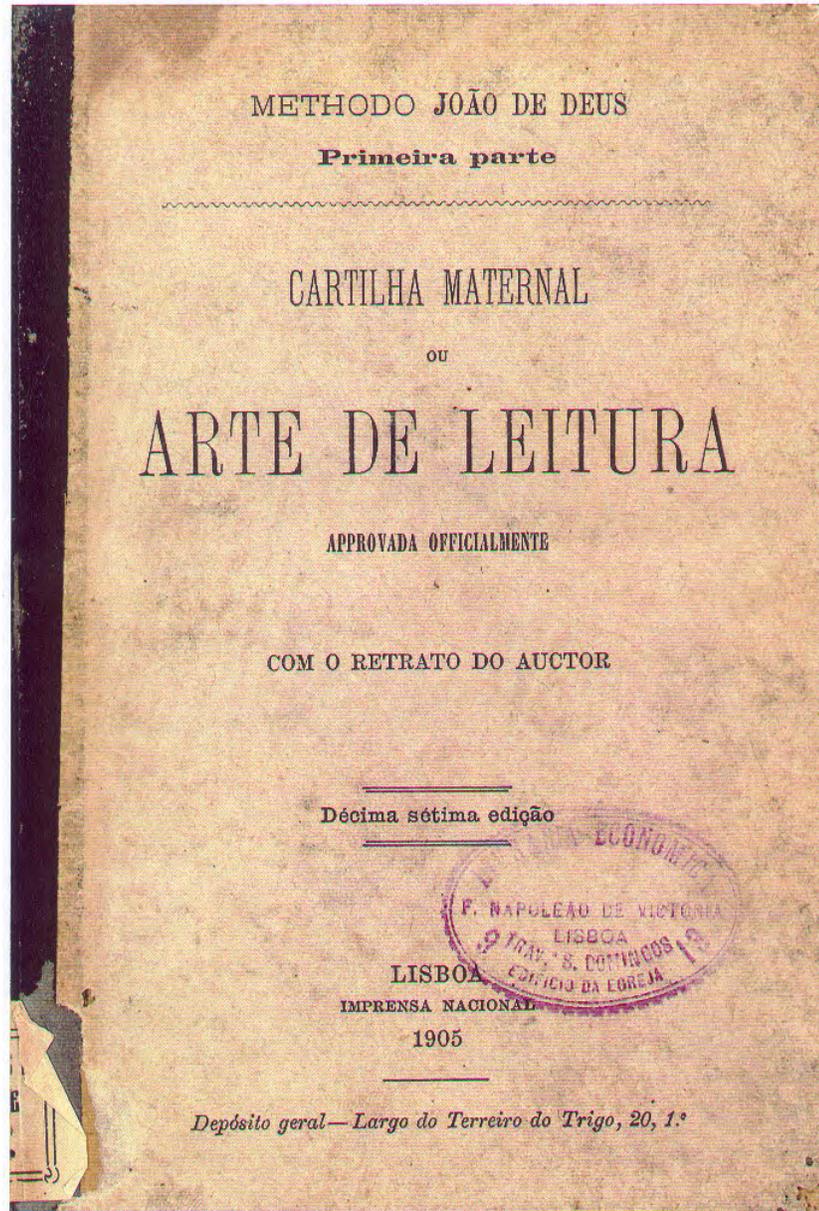


FIGURA 119: Capa da décima sétima edição da Cartilha maternal, de João de Deus. Créditos: Biblioteca Pública Rio-grandense, Rio Grande, Brasil.



FIGURA 120: Capa da sétima edição da Cartilha brasileira, de Clemente Quaglio (1921). Créditos: Museu da Cartilha/Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

No interior das páginas de algumas cartilhas incluem-se palavras e/ou textos instrutivos, hino, bandeira e escudo nacionais, entre outros símbolos. A cartilha *Já sabemos ler* (Lima, s.d., p. 53<sup>172</sup>), na sua vigésima primeira lição, apresenta o texto “Nossa bandeira” (fig. 121), que utiliza como epígrafe o primeiro verso do “Hino à Bandeira”, passando, após a descrevê-la como símbolo que representa a nossa terra, a nossa glória no passado, a nossa confiança no futuro, ao mesmo tempo que descreve nosso entusiasmo de brasileiros e patriotas ao vê-la desfraldada nas solenidades nacionais. O texto é concluído com a frase: “A bandeira da república foi criada no dia dezanove de Novembro de 1889”. A imagem de um soldado conduzindo a bandeira nacional acompanha o texto e a lição termina prescrevendo a cópia da última frase apresentada, agora, em letra cursiva. Vejamos.

#### **1ª leitura**

#### **Nossa bandeira**

#### **Salve, lindo pendão da esperança!...**

Na rua ou onde quer que se encontre a bandeira nacional, nunca devemos deixar de venerá-la.

Ela representa a nossa terra, a nossa glória no passado, a nossa confiança no futuro.

Nas solenidades nacionais, quando os clarins estão vibrando ao desfraldar da bandeira, o entusiasmo se acende em nossas almas de brasileiros e em nossos corações de patriotas.

A bandeira da República foi criada no dia dezanove de Novembro de mil oitocentos e oitenta e nove.

#### **Cópia**

**A bandeira da República foi criada no dia dezanove de novembro de mil oitocentos e oitenta e nove.**

---

<sup>172</sup> Afonso Guerreiro Lima, professor desde 1889, lecionou no colégio elementar anexo à Escola Complementar de Porto Alegre. Participou, pela referida escola, da missão que viajou a capital uruguaia em 1913 para conhecer métodos de ensino. Era autor didático com publicações adotadas na Instrução Pública gaúcha, especialmente, na áreas de geografia e história. O livro *Já sabemos ler* é uma contribuição do autor ao Serviço de Alfabetização de Adultos e Adolescentes, como informa na folha de rosto.



FIGURA 121: “Nossa bandeira” . Vigésima primeira lição do primeiro livro Já sabemos ler, de Afonso Guerreiro Lima (s. d., p. 53). Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

No primeiro livro *Queres ler?* (Acauan; Souza, 1937, p. 116) temos mais uma vez a imagem da bandeira colorida e um texto sobre a mesma, que a qualifica como “formosa” e como “retrato do Brasil” (fig. 122), passando a relacionar suas cores a atributos geográficos da nossa pátria. Sinais de respeito, como beijá-la e dar-lhe vivas por ser a imagem de nossa pátria, finalizam o texto, que é ilustrado, ainda, pelo escudo nacional.

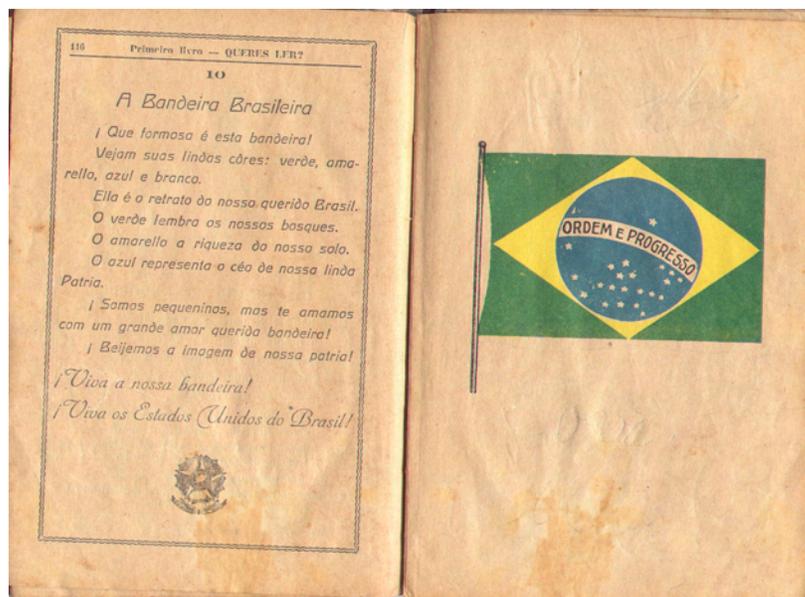


FIGURA 122: “A bandeira brasileira”: Lição do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1937, p.116).

#### A Bandeira Brasileira

! Que formosa é esta bandeira!  
 Vejam suas lindas cores: verde, amarelo, azul e branco.  
 Ella é o retrato do nosso querido Brasil.  
 O verde lembra os nossos bosques.  
 O amarelo a riqueza do nosso solo.  
 O azul representa o ceó de nossa linda Patria.  
 ¶ Somos pequeninos, mas te amamos com um grande amor, querida bandeira!  
 Beijemos a imagem de nossa Pátria!  
 ! Viva a nossa bandeira!  
 ! Viva os Estados Unidos do Brasil!

A *Cartilha do povo*, de Lourenço Filho<sup>173</sup> (1945), cuja primeira edição também data da década de 20, traz texto e imagem da bandeira nacional na penúltima lição (fig. 123). O texto enaltece mais uma vez a beleza da nossa bandeira, informa que as estrelas representam os nossos Estados e que “algumas formam o Cruzeiro do Sul e fazem pensar em Deus” (p. 45). Esclarece o sentido a ser dado aos dizeres “Ordem e Progresso:

<sup>173</sup>A primeira edição da *Cartilha do Povo* é de 1928. Seu autor, Lourenço Filho, criador do teste ABC, foi um dos grandes incentivadores da Escola Nova. Embora seja uma publicação do final da década de 20, manteve o mesmo critério usado para as cartilhas selecionadas e que não foram adotadas na instrução pública gaúcha: terem sido editadas no período e com circulação nacional. Dietzsch (1990) informa que a *Cartilha do Povo* consta entre aquelas que foram usadas nas escolas paulistas na década de 30.

ordem quer dizer paz, amizade e auxílio entre os homens. Progresso quer dizer vida melhor, felicidade” (id.). E interpela o/a leitor/a: “Há bandeira mais bela do que a nossa?”(id.) A última lição traz a imagem de uma bandeira sendo conduzida por dois pequenos “soldadinhos”, enquanto um aluno e uma aluna olham o mapa do Brasil representado no quadro negro (p. 46).O texto “Minha terra” apresenta o Brasil e seus Estados (fig.124). Após essa lição, que é a última, é apresentado o Hino Nacional nas duas últimas páginas (p. 47-48).



FIGURA 123: “A nossa bandeira”: Trigésima nona lição da Cartilha do povo, de Lourenço Filho (1945, p. 45). Créditos: Museu da Cartilha/Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

### **39ª Lição**

#### ***A nossa Bandeira***

Ponha aqui as cores da nossa Bandeira.

Como é linda! O fundo é verde para representar os nossos campos e as nossas matas. O amarelo nos fala do ouro de nossas minas. O azul lembra os nossos céus, sempre tão puros. As estrelas representam os Estados. Algumas formam o Cruzeiro do Sul e fazem pensar em Deus.

Veja os dizeres: ORDEM E PROGRESSO. Ordem quer dizer paz, amizade e auxílio entre os homens. Progresso quer dizer vida melhor, felicidade.

Há bandeira mais bela do que a nossa? (p.45)

### Minha terra

Minha terra é o Brasil.

Que grande é a minha terra! Ela é maior do que muitos outros países da América e da Europa. O Brasil está dividido em vinte Estados e o Território do Acre. Eu já sei o nome de todos os Estados: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito-Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato-Grosso e Goiás.

Em cada Estado há muitas cidades, muitas lavouras, muitas riquezas.

Tenho alegria em ser brasileiro.  
Viva o Brasil!



Sou brasileiro. Nasci no Estado  
de \_\_\_\_\_

FIGURA 124: “Minha terra”: Quadragésima lição da Cartilha do povo, de Manuel Bergström Lourenço Filho (1945, p. 46).

## 40ª Lição

### Minha terra

Minha terra é o Brasil.

Que grande é minha terra! Ela é maior do que muitos outros países da América e da Europa. O Brasil está dividido em vinte Estados e o Território do Acre. Eu já sei o nome de todos os Estados: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito-Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato-Grosso e Goiás.

Em cada Estado há muitas cidades, muitas lavouras, muitas riquezas.

Tenho alegria em ser brasileiro . Viva o Brasil!

Sou brasileiro. Nasci no Estado de..... (p.46).

O hino e a bandeira costumam ser reconhecidos como as duas maiores expressões da República, sendo orientado o seu culto nas datas cívicas, inseridos em eventos públicos de massa. Com presença garantida em muitas das cartilhas, mesmo que nas páginas finais, dedicadas aos textos instrutivos e mais longos, esses símbolos procuram se fixar no sistema de representações de seus/uas leitores/as.

O estudo de Carvalho (1990) sobre a construção desse sistema de representações republicanas brasileiras através de alegorias, imagens, símbolos e mitos mostra que o mesmo é fruto de disputas de correntes de discurso que definiriam a natureza que teria o novo regime. Não podemos esquecer que tais discursos tinham em vista substituir os do governo monárquico e construir uma nacionalidade com contornos republicanos. Eles se tornaram mais ou menos visibilizados na Primeira República, conforme as articulações de grupos sociais diversos que os defendiam, integrados em cada uma dessas correntes. Como já vimos no capítulo 3, segundo esse mesmo autor (Carvalho, 1999), havia a disputa de diferentes modelos de repúblicas, dos quais destaco o americano e o francês, este último em dois momentos diversos, o da primeira e o da terceira república francesa, realçando-o em sua variante positivista. A discussão desses símbolos e de seu conteúdo pode revelar divergências e conflitos entre distintas concepções de república,

evidenciando os que estão sendo suplantados com a troca de regime político e como pode se dar a recriação dos mesmos a partir da criação de novos valores na transição do império para a república. As lutas entre esses discursos deixaram marcas na bandeira e no hino nacional.

Hobsbawm (1997, p. 12) observa que “uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói os padrões sociais com os quais ‘velhas’ tradições foram feitas, produzindo novos padrões com os quais essas tradições são incompatíveis”. A mudança de regime político no nosso País – de monarquia a república – exigiu a “invenção” de novas interpretações mesmo para aqueles símbolos que permaneceram ou que mantiveram parcialmente elementos que representassem o regime anterior. Vejamos como isso ocorreu com dois importantes símbolos nacionais - a bandeira e o hino – que trazem para o regime republicano marcas do regime imperial.

A bandeira republicana incorporou elementos da vertente republicana positivista ao mesmo tempo que manteve elementos da tradição imperial. Para os positivistas comtianos, na primeira fase de transição orgânica da humanidade deveriam ser mantidas as bandeiras vigentes, com o acréscimo da divisa “Ordem e Progresso”, que cumpria o papel de representar o presente, o novo regime e o futuro. O hino manteve a representação imperial, sendo a imposição desta representação atribuída ao povo à revelia da liderança republicana (Carvalho, 1990). Mais uma vez constatamos que a invenção da nação republicana dependia da construção do imaginário republicano e que este foi construído também através das páginas das cartilhas por meio de deslocamentos de sentido e resistências.

É, ainda, Hobsbawm (1997) que nos dirá que a “Bandeira Nacional , o Hino Nacional e as Armas Nacionais são três símbolos através dos quais um país independente proclama sua identidade e soberania. Por isso, eles fazem jus a um respeito e lealdade imediata. Em si já revelam todo o passado, pensamento e toda a cultura de uma nação”.

Palavras e frases se referem ao Brasil e seus Estados dependendo a que região se destina preferencialmente a cartilha, como no caso de uma delas, de autor gaúcho. A Cartilha Samorim (Andrade, 1921, p. 31) apresenta o escudo rio-grandense, o brasão nacional e a esfera da bandeira nacional adornada pelos dizeres “Republica dos Estados- Unidos do Brazil”, intitulando-os como armas brasileiras, e algumas palavras que se referem a nacionalidades, como português, japonês/es, intercaladas pela palavra país, entre outras que não tem relação alguma com as demais, a não ser pelo interesse metodológico de aprendizagem: a terminação em s. Ao final da lição é apresentada a frase “nós somos brasileiros graças a Deus”, destacando entre parênteses (D=d). A frase não está pontuada nem inicia por letra maiúscula (fig. 125).

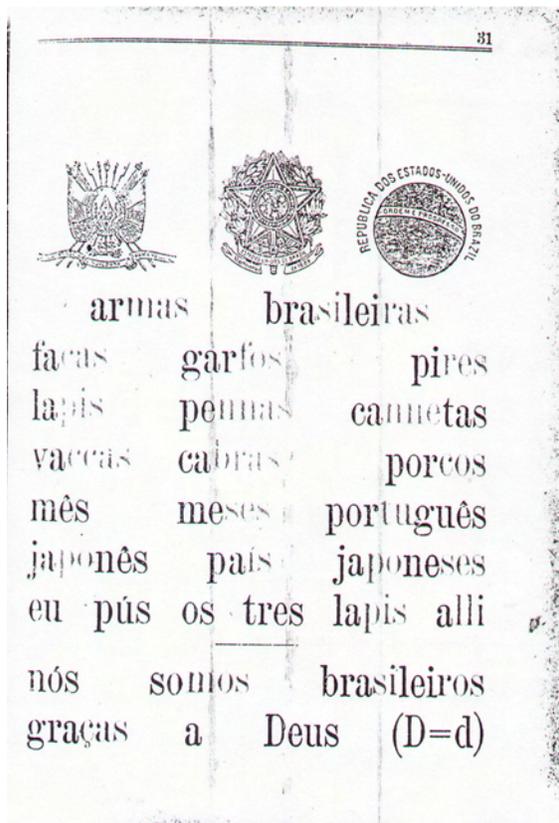


FIGURA 125: “Armas brasileiras”: Lição da Cartilha Samorim, de Samorim Gustavo de Andrade (1921, p. 31).

Para os governantes gaúchos, o cultivo do sentimento pátrio poderia ser desenvolvido também através do livro didático a partir da seleção dos assuntos desses

livros. Segundo as instruções para a produção de livros que participariam de concorrência aberta em 1913 pelo governo do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, como já vimos no capítulo 4, os textos dos livros de leitura, entre os quais incluo os das cartilhas, deviam “versar sobre os nossos homens e as nossas coisas. A nossa natureza, a geographia e a historia pátria, a vida e os feitos dos grandes benfeitores da humanidade (...)” (Relatório, 1913, p.VI-VII). Nesta direção, vemos o último texto a compor a Nova cartilha analítico- sintética (Oliveira, 1953, p. 78-79)<sup>174</sup> consiste em uma lição de geografia (fig. 126) para distinguir mares e continentes e, na América do Sul, localizar o Brasil, destacando-o dos demais pelo tamanho e aludida beleza: “Como o Brasil é belo e grande!”, exultando com vivas, incorporado tal espaço geográfico e político como pátria: “Viva a nossa Pátria! Viva o Brasil!”

***Ofélia já está no grupo escolar.***

2. Ela já sabe ler , escrever e contar.
3. Hoje ela teve uma lição de geografia.
4. - Sabem vocês como foi a lição?
5. Primeiro , a professora lhe mostrou o globo geográfico.
6. Mostrou-lhe no globo os mares e os continentes.
7. Depois mostrou no globo a América do Sul e o Brasil.
8. Ofélia está agora com um globinho na mão.
9. Ela mostra ao Hipólito onde fica o Brasil.
10. Hipólito ficou muito alegre e lhe disse:
11. Vamos ao gabinete onde está o quadro negro.
12. Vou fazer no quadro negro o mapa do Brasil.
13. Como o Brasil é belo e grande!
14. Viva a nossa Pátria ! Viva o Brasil! (ibid., p.78-79).

---

<sup>174</sup> A primeira edição da *Nova Cartilha analítico sintética* foi em 1916. Outra obra bastante semelhante do mesmo autor é a *Cartilha ensino-rápido da leitura*, que teve a primeira edição em 1917. A primeira começa o ensino da leitura por textos e a segunda, por palavras. Muitos dos textos da cartilha de 1916 estão na de 1917.

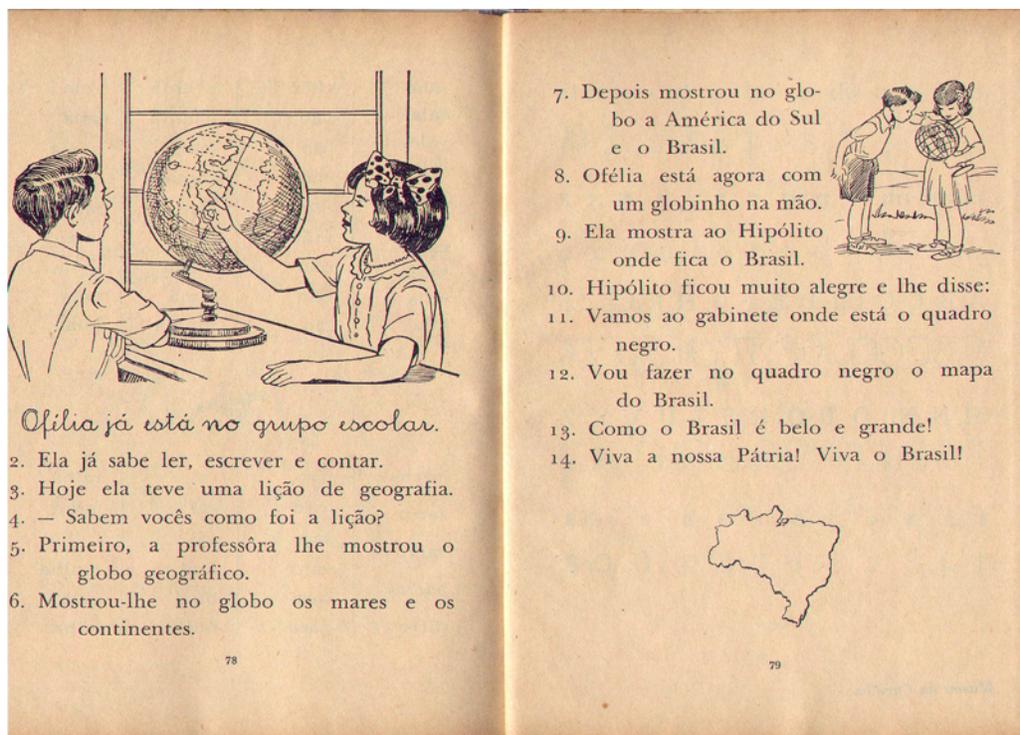


FIGURA 126: Lição de Geografia da Nova cartilha analítico-sintética, de Mariano de Oliveira (1953, p. 78-79). Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

Saindo das páginas das cartilhas, podemos constatar que a batalha em torno da imagem de nação brasileira, recriada dentro dos valores republicanos, levaria o governo gaúcho a investir também na decoração de escolas e salas de aula com placas das armas da República ou do Estado, a fornecer às escolas bandeiras da União e exemplares da letra e música de nossos hinos. O governo autorizaria, ainda, a distribuição de mapas do Brasil, globos e de cartas geográficas. Esses apetrechos escolares, que não seriam propriamente reconhecidos como símbolos nacionais, serviam, entretanto, para a construção e reconhecimento da própria nacionalidade, pois permitiam, pela identificação da divisão política e espaço geográfico do Brasil e dos Estados, seu relevo e hidrografia, a construção dessa identidade. Vejamos trechos dos relatórios do Inspetor da 4ª Região, José Penna de Moraes, em 1899, e do Diretor da Instrução Pública,

Fernando Gama, em 1912 e em 1918, que informam sobre a aquisição desses símbolos nacionais e apetrechos escolares “nacionalizadores”.

Reitero também os pedidos que vos tenho feito sobre placas com as armas da República ou do Estado, ao menos para as escolas de 2ª entrância (Relatório, 1899, p.129).

Com o fim patriótico de desenvolver-se o ensino cívico, felizmente já iniciado em grande número de escolas, têm sido fornecidas bandeiras da União e exemplares da letra e música de nossos hinos (Relatório, 1912, p. 230)

Com o intuito de desenvolver no espírito infantil o sentimento da nacionalidade tem sido fornecida a Bandeira Nacional, em quadro, às escolas públicas e subvencionadas, de preferência às dos centros de população de origem imigratória.

A este fornecimento concorreu J. R. da Fonseca & C. sendo aceita sua proposta.

Egual distribuição foi autorizada dos mapas do Brasil, edição ginasial Olavo Freire, adquiridos pelo Estado, em 1912 e das cartas geográficas das 5 partes do globo, importadas de Paris, no referido ano (Relatório, 1918a, p.146).

As ilustrações e textos sobre símbolos nacionais presentes nas capas e no interior das páginas das cartilhas, bem como esses próprios símbolos povoando as salas de aula demonstram a participação e integração dos/as próprios/as autores/as de obras didáticas e professores/as na construção da tão almejada nacionalização do ensino em moldes republicanos. Hall (1998, p. 49) argumenta sobre isso nos dizendo que “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional”.

### 6.3 A exaltação dos vultos históricos nacionais

Não só com a substituição do idioma alemão ou italiano pelo português e com o culto aos símbolos nacionais, mas também através da comemoração das datas cívicas nas aulas públicas (aclamação da república e de seus vultos), ia sendo construída a identidade nacional “brasileira”. Às vésperas dos feriados nacionais, os/as professores/as eram orientados/as a fazer preleções cívicas, procurando, sob a forma de palestra, verificar se os/as alunos/as compreendiam os “fatos” explicados. Há menção nos relatórios à importância de as escolas públicas comemorarem as datas cívicas. Vejamos como aparece nos relatórios o registro dessas comemorações cívicas assumidas pelas escolas públicas e elogiadas pelos representantes do governo, Aurélio Viríssimo Bittencourt, em 1901, Protásio Alves, em 1912, 1916 e em 1927 e Fernando Gama, Diretor de Instrução, em 1916.

É facto auspicioso, a constatar jubilosamente, que as datas nacionaes não passam despercebidas nas aulas publicas. Sem ir mais longe, recordemos a bellissima festa escolar de 15 de novembro do anno passado nesta capital, que assistiu satisfeita ao desfilar garboso de 4000 crianças, a saudarem em acclamações entusiasticas a grande data redemptora e os vultos mais salientes do nosso scenario politico (Relatório, 1901, p. 24).

Exhortará os professores a aproveitar as vesperas dos feriados nacionaes para, explicando o motivo, fazer prelecções civicas, e, procurando sob fórma de palestra com os alumnos, verificar si elles comprehendem o facto (Relatório, 1912, p.261).

A dedicação ao culto civico, nos estabelecimentos de ensino, vem constantemente a publico pela descripção de commemorações das datas celebres da nossa historia, feitas tendo por centro esses estabelecimentos, quando não são elles os unicos a commemoral-as nas localidades (Relatório, 1927, p. XXI).

Releva ainda não esquecer a permissão concedida a alguns collegios para a militarisação dos alumnos e pratica de evoluções e actividades inherentes, como um incentivo, sem se revestir do caracter de obrigatoriedade (Relatório, 1916a, p. 288).

Nos collegios procura-se cada vez mais desenvolver a educação civica, por festas commemorativas de datas nacionaes, preleções por ocasião de feriados, organização de batalhões escolares, etc (Relatório, 1916a, p. 13).

Assim, o sistema de símbolos republicanos se amplia através dessas formas de demonstração de amor à pátria e decorre em muito da importação do modelo de terceira república francesa, que pode ser representado através de três novidades criadas por esse regime para se manter no poder. Segundo Hobsbawm (1997), a primeira novidade corresponderia ao investimento na educação primária com o controle dos conteúdos que circulariam nos livros didáticos; a segunda novidade corresponderia à invenção de cerimônias públicas para cultuar datas cívicas republicanas, o que incluía as exposições mundiais esporádicas que visibilizassem e legitimassem a prosperidade e o progresso técnico advindo com o novo regime, e a terceira novidade corresponderia à produção dos grandes monumentos públicos. No Brasil, todas essas novidades foram assumidas para efetivar e consolidar a república, sendo que os monumentos não se restringiram a estátuas descomunais, como na França, e abrangeram também a construção de edifícios imponentes, que, no caso da instrução pública, foram representados pelos novos prédios escolares.

As cartilhas também contribuíram para a construção de uma identidade nacional através da valorização dos vultos históricos brasileiros, importantes para a construção desse sistema de símbolos republicanos e até daqueles reconhecidos como de “origem”, cabendo aos portugueses a glória de descobrir o nosso país (Lubisco, 1902, p. 98-99; Heuer<sup>175</sup>, 1927, p. 71). Os textos instrutivos das cartilhas não se restringem a glorificação dos heróis nacionais, pois incluem, junto aos poetas e escritores brasileiros, como Gonçalves Dias, os portugueses, Herculano e Camões, além dos próprios vultos históricos, como José Bonifácio e Tiradentes. Narram também eventos e cenas históricas, como a vida nos Quilombos, o grito do Ipiranga, a independência do Brasil, a abolição da escravatura e a proclamação da República. O término de nossa obediência aos portugueses com a independência, assim como o “fim” do jugo dos escravos com a

---

<sup>175</sup> O exemplar examinado corresponde à segunda edição. Há uma nota dos editores, logo após a página de rosto sobre essa segunda edição da *Cartilha moderna* de Heuer, que faço questão de destacar, pois comprova que tais edições circularam no nosso Estado (pelo menos), apesar de não terem sido adotadas na Instrução Pública do Rio Grande do Sul. Dizem os editores: “O acolhimento benévolo alcançado, por toda a parte e sem proteção oficial, pela presente Cartilha e os valiosos resultados instrutivos que obteve, são devidos à disposição nova e ao methodo moderno nella empregados” (Heuer, 1927, nota dos editores, p. IV). A nota continua com os editores solicitando a atenção da instrução pública oficial, pois, segundo eles, a obra privilegia a leitura instrutiva e adota uma ortografia uniforme.

abolição mostram como o “nosso” país se democratiza, se liberta e liberta seu povo do “outro”, o país português (e seus herdeiros políticos), nacionalizando-se, mas também fazendo uma passagem sem traumas do império à república. Os vultos republicanos ganham maior reconhecimento que os descobridores portugueses. Dois presidentes são apresentados por sua capacidade de vencer insurreições internas ou declarar guerra a outros países - Floriano Peixoto e Wenceslau Braz -, sendo os demais apresentados em uma lista cronológica (Heuer, 1927, p. 70-83). Vejamos como os textos do *Novo methodo...*, de Lubisco (1902) e a *Cartilha moderna*, de Heuer (1927) contribuíram para construir a nossa identidade nacional, valorizando o novo regime e seus vultos históricos (figs. 17-129).

## Descoberta do Brazil

A gloria da descoberta do Brazil pertence inteiramente ao portuguez Pedro Alvares Cabral.

No dia vintedois de Abril do anno de mil quinhentos, é que teve logar este notavel acontecimento.



FIGURA 127: “Descoberta do Brazil”: Última lição do *Novo methodo phonetico...*, de Gherado Lubisco (1902, p. 99). Créditos: Museu da Cartilha/Instituto de educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

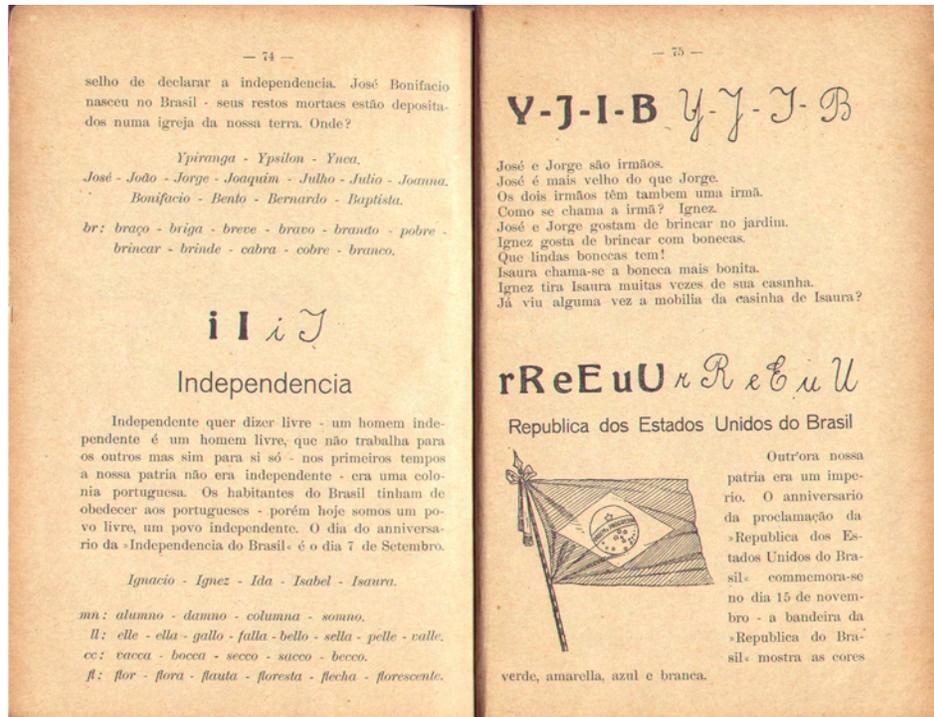


FIGURA 128: Lições da *Cartilha Moderna*, R. Heuer (1927, p. 74-75).

Créditos: Museu da Cartilha/ Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.

i I i I

### Independencia

Independência quer dizer livre - um homem independente é um homem livre, que não trabalha para os outros mas sim para si só - nos primeiros tempos a nossa patria não era independente - era uma colonia portuguesa. Os habitantes do Brasil tinham de obedecer aos portugueses - porém hoje somos um povo livre, um povo independente. O dia do anniversario da "Independência do Brasil" é o dia 7 de Setembro (Heuer, 1927, p.74).

r R e E u U r R e E u U

### Republica dos Estados Unidos do Brasil

Outr'ora nossa patria era um imperio. O anniversario da proclamação da "Republica dos Estados Unidos do Brasil" commemora-se no dia 15 de novembro - a bandeira da "Republica do Brasil" mostra as cores verde, amarela, azul e branca (ibid., p.75).

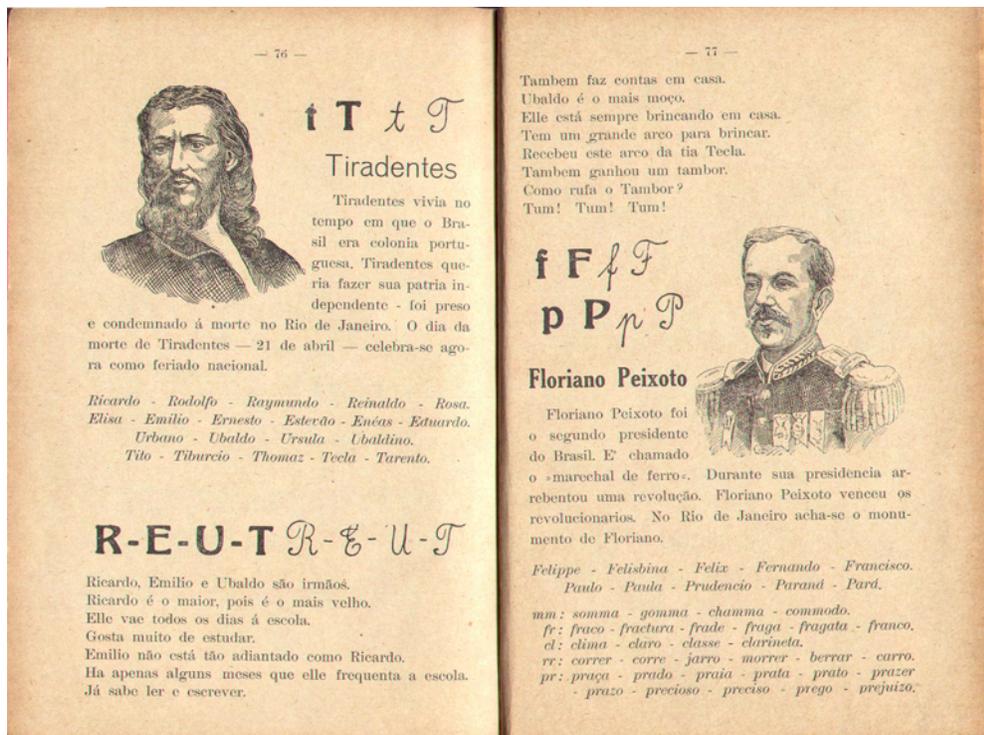


FIGURA 129: Lições da *Cartilha Moderna*, de R. Heuer (1927, p. 76-77).

**t T t T**

**Tiradentes**

Tiradentes vivia no tempo em que o Brasil era colonia portuguesa. Tiradentes queria fazer sua patria independente - foi preso e condemnado á morte no Rio de Janeiro. O dia da morte de Tiradentes - 21 de abril - celebra-se agora como feriado nacional (ibid., p.76).

**f F f F**  
**p P p P**

**Floriano Peixoto**

Floriano Peixoto foi o segundo presidente do Brasil. E' chamado o "marechal de ferro". Durante sua presidencia arrebentou uma revoluçãõ . Floriano Peixoto venceu os revolucionarios. No Rio de Janeiro acha-se o monumento de Floriano (ibid., p.77).

José Veríssimo (1906), em sua obra *A educação nacional*, escrita após a proclamação da república com o intuito de colaborar na “redenção nacional” trazida

pelo novo regime, julgava que uma das reformas mais importantes a ser feita seria a do livro de leitura. O autor, como tantos outros propagandistas republicanos, considerava que a educação e o livro de leitura poderiam contribuir para o desenvolvimento da educação cívica. Pensava Veríssimo (op. cit., p. 6): “Cumprir que elle [o livro de leitura] seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assumptos, pelo espirito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime”.

Hall (1998) observa que as narrativas de nação são inventadas a partir de uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como argumentou Anderson (apud Hall, 1998, p. 51), a comunidade nacional é uma “comunidade imaginada” que se diferencia da história das outras comunidades pelas diferentes formas como elas são imaginadas. Assim, “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo a mesma família nacional” (Hall, op. cit., p. 59).

#### **6.4 Novos olhares sobre a identidade nacional seguindo a fórmula positivista “conservar melhorando”**

Ao definir as culturas nacionais como comunidades imaginadas, Hall (1998) propõe que analisemos as narrativas de nação, origens, tradição, mito fundacional e de um povo “original” ou “puro”. Visando não subsumir a categoria de identidade nacional na categoria de identidade narrativa, Wodak, Cillia, Reisigl e Liebhart (1999, p. 25) sugerem o uso de tipologia criada por Kolakowsky, que até certo ponto coincide com a criada por Hall. A inclusão de um elemento novo - como “a previsão e preocupação com o futuro” - diferenciaria a tipologia de Kolakowsky daquela proposta por Hall.

Para o primeiro autor, uma nação se preocupa com o futuro tanto quanto uma pessoa se preocupa com isso; entretanto, a nação, diferentemente da pessoa, não prevê a sua morte, sendo que este seria o grande elemento diferenciador dessas duas tipologias. Assim, a identidade nacional não poderia ser reduzida a identidade narrativa, que primordialmente se refere ao passado, até porque a dimensão temporal do presente não pode ser tratada do ponto de vista da narrativa. Ou seja, a identidade nacional gira em torno de três grandes eixos temporais: passado, presente e futuro.

A análise das cartilhas, dos relatórios de instrução e dos atos oficiais do governo gaúcho expõe a forma como o intuito nacionalizador contribuiu para “costurar” as diferenças numa única identidade. O exame de tais textos culturais nos permitiu discutir estratégias usadas para construir e regular novas identidades nacionais, produzindo efeitos sociais, políticos e culturais. Ou seja, as cartilhas e todos os demais textos e apetrechos escolares podem ser reconhecidos como produções culturais que nos instituem, nos formam, como tantos outros artefatos culturais.

Assim como os demais livros didáticos, as cartilhas traziam histórias que interessava que fossem narradas, sendo reguladas por orientações governamentais que definiam o tipo de texto que deveriam conter. Os/as autores/as seguiam essas orientações, na medida que dependiam de parecer governamental para terem suas obras aprovadas e adotadas nas escolas públicas gaúchas.

Saindo das páginas das cartilhas, poderia ilustrar a relação entre passado, passado e futuro para a construção da unidade nacional. O PRR construiu a sua consolidação no poder por toda a Primeira República tendo por referência o regime anterior, e, a partir da sua crítica, implementa o seu projeto de governo, dentro, principalmente, das contingências de então. Os relatórios dos governantes, na medida que conectam o passado, presente e futuro, construíram imagens e memórias da instrução pública, da nacionalização do ensino, da adoção e uso de cartilhas, como veremos a seguir.

Se, em 1901, Prates destacaria a comemoração das datas cívicas como uma atividade importante para as escolas públicas, Alves, em 1911, ainda seria reticente quanto a esses resultados. Gama, em 1916, já avaliaria positivamente os efeitos da instrução pública no nosso Estado, no que se refere à formação cívica.

Assim, as escolas publicas existentes nas colonias comemoram as nossas datas nacionaes com emocionante ardor patriotico. As escolas particulares, onde sómente se ensinava a lingua allemã, vão desaparecendo á proporção que se vão creando escolas publicas, que são avidamente procuradas pela população colonial. Quem se dedicar a um simples exame da vida colonial no Rio Grande do Sul, não poderá, em boa fé, deixar de reconhecer que tanto os descendentes aqui nascidos, mas os proprios colonos oriundos da Europa, vivem congraçados comnosco, collaborando activamente na obra collectiva do engrandecimento nacional (Relatório, 1901, p. 104).

E é a applicação de methodo moderno de ensino, ainda incompleto, que trouxe á Escola Complementar no corrente anno a matricula de 804 alumnos e será essa mesma applicação que fará dominar na zona colonial as nossas escolas, genuinamente brasileiras, como convém aos interesses nacionaes (Relatório, 1911, p. VII).

Avançando de par com os mais recentes methodos pedagogicos, o professorado publico tem correspondido ao appello patriotico para a formação do character infantil.

Devo manifestar aqui o novo rumo do ensino com a introdução da cultura cívica.

Como se observa pelos relatorios dos srs. Inspectores, em suas excursões pelo Estado, é digno de applauso o interesse dos srs. Professores de escolas urbanas e muitas das ruraes e até das subvencionadas, tendente a despertar no espirito de seus educandos o amor a nossa Patria, dos seus homens feitos, inspirando naquelles, simultaneamente, o sentimento altruístico de nossos antepassados (Relatório, 1916b, p. 288).

A fórmula positivista “conservar melhorando” continuou a orientar esses discursos, como podemos constatar por fragmentos dos relatórios de 1918, 1919 e 1921, em que Protásio Alves discute os efeitos da guerra entre o Brasil e o império alemão para o movimento de nacionalização, a subvenção às aulas particulares, pelos governos estadual e federal, e o cultivo às datas nacionais através de preleções e festas cívicas.

A guerra a que foi obrigada a nossa Patria provocam uma crise fecunda de patriotismo, agitou todas as camadas sociaes e creou

um momento historico no qual germinarão e rapidamente crescerão as sementes que produzem os factores da civilização e engrandessem os paizes.

É mais do que nunca opportuno todo o esforço tendente a fazer da escola a officina onde se lapide o character, onde se forme o cidadão, forte physica e moralmente. É o momento de incrementar o trabalho, que já vem sendo feito, de tornar brasileiras todas as creanças que nascem no Brazil (Relatório, 1918a, p. X).

Alarmado o Governo Federal pela deficiencia de nacionalisação de brasileiros oriundos de estrangeiros em regiões coloniaes, resolveu intervir por meio de escolas primarias, subvencionando o assumpto pelo decreto 13014, de 4 de Maio do anno pp.

O governo do Estado, por sua ininterrupta acção, vem desde muitos annos collimando esse objectivo.

Há mais de 10 annos, no dec. Expedido para regular subvenções a aulas particulares, lê-se no artigo 1º - 'O Estado poderá conceder subvenção pecuniaria às escolas primarias que tiveram a frequencia de 30 alumnos, que hajam obtido aproveitamento pratico em Geographia e Historia do Brasil e do Estado, e fallem todos a lingua nacional' (Relatório, 1919, p. X).

Não é o ensino sacrificado nas escolas subvencionadas; pois, encontramos, nos relatorios dos inspectores extraordinarios, referencias justamente elogiosas a professores dessas escolas, com elevadas matriculas, e onde, ao lado da instrucção elementar, cultiva-se com enthusiasmo a civica, por prelecções e festas em occasião de datas nacionaes, revelando as creanças conhecimentos proveitosos de historia e geographia patrias (Relatório, 1921, p. 09).

Ao fim da Primeira República, que assumira tarefa de instituir um novo regime de governo e nacionalizar o Brasil, Osvaldo Aranha, substituindo Protásio Alves como Secretário de Estado, enfatiza em seu relatório anual para o Presidente do Estado, Getúlio Vargas, a importância da educação cívica para a nacionalização:

'Num paiz novo, de grandes correntes imigratorias, verdadeiro cadinho onde se processa a fermentação abscondita da alma da raça, a educação civica tem uma elevada função nacionalizadora, que o Estado cumpre tornar coercitiva. Dahi, a nobre missão do mestre escola: acrisolar as virtudes elementares, necessarias a formação do ser humano, como elemento integrador da sociedade e vincular-lhe o espírito, na compreensão e na pratica dos deveres de cidadão brasileiro. E, para que se colloquem os ministradores da Instrucção elementar ao nivel de sua elevada função educadora, torna-se necessaria a criação de novos nucleos, para a formação de professores, que serão os pioneiros dessa cruzada, em todos os recantos do Estado.

Sou por ella' (Relatório, 1928, p. 33-34).

A defesa de transição sem excessos de ordem e sem excessos de progressos pode ser constatada mais uma vez em relatórios dos representantes do governo, como no de Luiz de Freitas e Castro, Diretor Geral de Instrução:

Não trepido em afirmar que, das unidades patrias, é esta, onde a instrucção está mais diffundida. Não ha cidade, não ha villa, não ha districto, não ha povoado, não ha nucleo de regular população infantil onde não fosse installada uma escola. Vale asseverar que não se cuida apenas dos grandes centros.

Não estacionamos. Vamos ampliando a fórmula “conservar melhorando” e remelhorando, dentro das possibilidades orçamentais. Jamais é perfeita a obra humana, e sim perfectivel. (Relatório, 1929, p. 5).

A invenção de uma identidade nacional republicana que pretende superar uma identidade nacional monárquica, marcada pelo discurso positivista nas falas dos governantes republicanos gaúchos, sai das páginas de seus relatórios e ganha as páginas das cartilhas ou primeiros livros de leitura. Essas obras didáticas, enquanto artefatos culturais de uma época, possibilitam ilustrar, mesmo que de forma fragmentada, como essas identidades foram sendo transformadas pela valorização da língua nacional, datas cívicas e vultos históricos republicanos, em que mitos, alegorias e símbolos se mantêm independentemente da mudança de regime político, quando não passam por novas interpretações ou são substituídos ou execrados. Páginas e falas compõem um mosaico de discursos e representações sobre a educação pública como formadora de almas e, portanto, de uma identidade republicana, que nos permite entender práticas culturais, como a do discurso positivista, que teria por pretensão “conservar, melhorando”.

.

MÉTODO JOÃO DE DEUS



**7 A ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ALFABETIZAÇÃO**

**CARTILHA  
MATERNAL  
OU  
ARTE DE LER E ESCRIVER**

A instrução popular é obra da republica.  
(Relatório, 1929, p. 132).

Convem, todavia, não nos illudirmos.  
É mais inutil á sociedade aquelle que sabe ler  
sem saber viver e trabalhar  
do aquelles que sabem viver ou sabem trabalhar  
mas não sabem ler  
(Relatório, 1929, p.12-13).

2.4  
330

Edição da **LIVRARIA SELBACH** - Porto Alegre

## 7.1 A escolarização da educação

Durante a modernidade teria ocorrido uma autêntica “reinvenção” da escola elementar e esta visaria à escolarização da infância, em função de argumentos como os de apoiar o desenvolvimento econômico, social e político. Hall (1998) nos dirá que as transformações associadas a modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis na tradição, que, acreditava-se, era estabelecida divinamente, não estando, portanto, sujeita a mudanças fundamentais. O “nascimento” do indivíduo soberano da modernidade representaria uma ruptura com o passado, e a história moderna do sujeito individual teria sua origem em diversos movimentos da cultura ocidental, como

a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem (sic) no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendiam a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (ibid., p. 26).

É Hall (op. cit.) que nos dirá, ainda, que as sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente, e que essa seria a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas”. Assim, os discursos em torno da educação, da escolarização e da alfabetização/alfabetismo, enquanto discursos do pensamento moderno, teriam como mecanismo de sua efetivação a mudança educacional. Nessa perspectiva, a mudança seria institucionalizada e incorporada como fator de progresso social e individual. Enquanto as sociedades tradicionais venerariam o passado e perpetuariam a experiência de gerações, a modernidade examinaria e reformaria constantemente as suas práticas sociais.

O mecanismo da mudança pode também ser discutido de uma outra perspectiva, pós-moderna, que se dedica à crítica do pensamento moderno. Para essa perspectiva de estudo, a autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo constituído anterior e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem. Assim, segundo tal concepção, podemos dizer que os discursos produzem os sujeitos tanto ou mais que os sujeitos produzem os discursos. Essa nova tradição na interpretação da realidade, que se opõe à racionalidade da visão moderna, passa a ser reconhecida como virada lingüística. “A virada lingüística se constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, que os enunciados tem suas regras próprias, de modo que não temos sobre os discursos o controle que pensávamos ter” (Veiga-Neto, 1996a, p. 29). A crítica pós-moderna nos mostra que, “se não temos mais a ilusão de ser agente da mudança educacional e do progresso social, através desta, como quer o pensamento moderno, por não sermos tão autônomos quanto pensávamos, temos a possibilidade de questionar crenças e discursos vistos como verdades inquestionáveis e de ver a mudança educacional como uma produção de práticas sociais e culturais” (Trindade, 1998, p. 52). E é com esse olhar que passo a analisar os discursos que circularam à época sobre a educação, a escolarização, a alfabetização e o alfabetismo, bem como as representações que ganharam nas páginas das cartilhas.

Perez (1993) realiza estudo em que mostra como a escola se converteu, gradativamente, em lugar privilegiado da educação ocidental e afirma que as raízes da escola elementar são anteriores ao século XVIII, considerando que a mesma surgiu quando a simples aquisição de uma habilidade manual começava a ser considerada insuficiente no mundo do trabalho. Tal situação poderia ser observada nos princípios do século XVI nas grandes cidades, alcançando as comunidades rurais durante o século XVIII. Julga, ainda, o autor (op. cit.) que, quando o Estado ou a Igreja dão assistência à escola, o fazem apoiados em razões econômicas, profissionais, religiosas, morais e cívicas. Citando Graff <sup>176</sup>, Perez (op. cit.) localiza nos séculos XVI e XVII o desejo de os reformadores religiosos viabilizarem a alfabetização e escolarização universais, sendo que os ilustrados do século XVIII criaram os meios, e os fundadores e promotores das instituições escolares do século XIX os teriam colocado em prática. Volto-me para

---

<sup>176</sup> Cf. obra citada por Perez (1993) desse autor e que seria GRAFF, Harvey J. *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*. Bolonia: Il Mulino, 1983.

esse último momento, para olhar os textos das cartilhas contextualizando-os no projeto para instrução pública, desenvolvido pelo PRR no nosso Estado na Primeira República.

A mentalidade do mundo moderno na segunda metade do século XIX teria exigido da escola a redefinição dos fins do ensino primário, adaptando-os às necessidades desse período: a escolarização das grandes massas populacionais, segundo os interesses e os desígnios do Estado. Assim, uma nova pedagogia seria necessária para fazer frente aos problemas “técnicos” que surgiam com a educação massiva, como o objetivo de tornar a escola mais racional e eficaz. Esta escola não visaria somente ao crescimento quantitativo da alfabetização, mas criar uma nova ordem social, devendo ser, para tanto, moralizadora. Dessa forma, é inventada uma nova noção de criança, a de criança educada, que seria a criança escolarizada (Perez, 1993). Teria havido, então, uma transformação progressiva na concepção de infância, que passaria a ser associada à debilidade e à inocência, cabendo à educação e à escolarização a superação dessa imperfeição. Teríamos, assim, uma escola que desejaria, acima de tudo, educar e não apenas instruir e o/a bom/a professor/a, privilegiaria a educação, acima da instrução. As boas maneiras e a aparência externa marcariam a criança educada.

Vejamos, então a diferenciação entre educar e alfabetizar apresentada por Manoel Pacheco Prates, Inspetor Geral da Instrução Pública no nosso Estado nos primeiros tempos da república, justificada pelo desenvolvimento integral da natureza humana, que envolveria as faculdades física, intelectual e moral:

Educar, porém, não consiste em ensinar a lêr, escrever e calcular. Educar consiste em um processo que abrange a triplíce natureza humana. Exerce sua benéfica acção sobre o corpo, desenvolvendo-o com observancia intelligente e systematica das benignas leis de hygiene que conservam a saude e prolongam a existencia. Sobre a intelligencia, robustecendo-a e enriquecendo-a com conhecimentos uteis e cultivando-lhe o gosto que se eleva com a virtude: finalmente, sobre as faculdades moraes, fortalecendo-lhe a consciencia do bem e do dever (Relatório, 1896, p. 297).

Essa argumentação de Prates mostra que o governo republicano gaúcho distinguia a educação da alfabetização e atribuía à instrução pública finalidades, acima de tudo, educacionais, como já podemos constatar em outros trechos desses relatórios. José Veríssimo (1906) diria o mesmo que Manoel Pacheco Prates sobre o sentido que deveria ter a educação nesse período, acrescentando a educação física, a intelectual e a moral, à educação nacional. Tal inclusão é extremamente compreensível, e já a discutimos, em parte, no capítulo anterior. Vejamos como Veríssimo (op. cit., p. 206) imagina que deveria se desenrolar cada um desses tipos de educação:

Sem illudir-me sobre as virtudes acaso exageradas da educação, sem julga-la como certa escola, hoje decadente, uma panacéa, acredito entretanto que somente a educação - no sentido mais amplo e alevantado dessa palavra e desta coisa - póde conjurar os perigos que alludo.

Educação physica que regenerando a nossa raça, nos dará vigor necessário para a lucta material da existência, a consciencia do nosso valor pessoal, do qual se formará o nosso valor collectivo e se alentarão as nossa energias moraes.

Educação moral, educação do caracter, pelo combate a todos os vícios que nos minam e deprimem, e sobretudo pela educação do sentimento do dever, mais necessário e, ousou dizer, mais nobre que a indisciplinada reclamação dos direitos. Porque a liberdade é menos o exercicio dos direitos, que o cumprimento dos deveres, do qual nascem os sentimentos da responsabilidade e da solidariedade humana.

Educação intellectual, por último, que nos dará os elementos *indispensáveis ao progresso, a civilização, e á grandeza das nações*, e nos armará também contra as emprezas sophistas de toda a casta e contra as illusões de certas doutrinas e theorias tão boas de medrar no feracíssimo solo da ignorância popular, e finalmente:

Educação nacional, que resumindo, todas estas fal-as servir ao bem, á prosperidade, á gloria e á felicidade da pátria, para que esta não seja apenas um nome na geographia, mas tenha um papel.

Tal discurso em torno da educação permanece ao longo da Primeira República e ganha concretude nas práticas escolares da Instrução Pública no nosso Estado, como podemos verificar em palavras dos representantes do governo, como Protásio Alves, Secretário do Interior e Exterior, em 1917.

A educação moral e physica acompanha “pari passu” a litteraria. A primeira essencial, digo, sempre primacial nos estabelecimentos publicos é dada por palestras opportunas e festas commemorativas de datas nacionaes, as 2<sup>as</sup>, com methodicos exercicios de gymnastica sueca nos intervallos de aulas e trabalhos manuaes, pelos quaes se desenvolve o senso esthetico das creanças e a faculdade de iniciativa. Em grande numero de aulas isoladas, não só estaduaes como subvencionadas, taes praticas se tem estabelecido. Os inspectores escolares têm recommendações especiaes para, nesse sentido, orientarem o magisterio, que é também influenciado directamente por esta Secretaria (Relatório, 1917b, p. XI).

O privilégio dado à educação sob dois aspectos – educação moral e educação intelectual -, ganharia corpo na Instrução Pública com palestras e festas cívicas, somadas às aulas de educação física e trabalhos manuais. A educação intelectual se daria com a formação literária e, no caso da alfabetização, a partir dos conteúdos já analisados, de ensino da leitura e da escrita. Normalmente, dependendo do método de leitura que orienta essas obras, desde a primeira lição ou somente ao final da cartilha ou primeiro livro, o/a aluno/a se depararia com os textos que privilegiariam, então, a educação moral (incluindo aqui a cívica), a educação física e intelectual.

Vejamos, inicialmente, como a educação física ganha corpo nas páginas das cartilhas. Dois textos (Lubisco, 1902<sup>177</sup>), intitulados “Os alimentos” e “Refeições” apresentam a relação de alimentos que deveriam servir ao sustento das pessoas e há a referência a hábitos europeus de alimentação (como comer carne de cavalo); o horário e número de refeições, incluindo almoço às dez horas, janta às quatro da tarde e ceia à noite; a presença de uma cozinheira que prepararia a comida, poria a mesa e serviria a uma família; a ordem em que os alimentos deveriam ser servidos, principiando pelas hortaliças e tendo continuidade com carnes e legumes, culminando com a sobremesa, que poderia ser uma fruta ou doce; as bebidas que acompanhariam as refeições – vinho, cerveja ou gasosa e café (este último seria servido após a sobremesa); haveria, ainda, um passeio a pé, de uma ou duas horas depois do jantar a fim de facilitar a digestão. Além de contextualizar muitos hábitos que já não cultivamos hoje, tais textos representariam,

---

<sup>177</sup> Os textos são apresentados duplamente: na página da esquerda em letra de imprensa e na da direita em letra manuscrita. No alto de cada página aparecem escritas as palavras “leitura” (para o texto apresentado em letra de imprensa) e “escrita” (para o texto apresentado em letra manuscrita) indicando, assim, onde está o texto a ser lido e o que deve ser copiado.

de certa forma, as relações que eram estabelecidas entre as pessoas que conviviam na casa, bem como a disciplinarização a que se submetiam quanto ao que comer e beber, quando e como. O terceiro texto dessa seqüência, intitulado “A’ mesa”, se volta para uma das participantes da mesa de refeição – a criança – para indicar hábitos de higiene a serem lembrados por ela, se fosse bem educada, como lavar as mãos, além dos hábitos de boas maneiras, como esperar pelas pessoas mais velhas para tomar o lugar que lhe fosse designado, bem como esperar que lhe servissem. Tal criança “educada” poderia pedir algo que lhe faltasse à mesa, desde que o fizesse mostrando que conhecia as regras de civilidade. Não deveria esvaziar o seu cálice de um só gole nem poderia comer com as mãos ou falar de boca cheia. Ela não deveria se intrometer na conversa das pessoas adultas e, se quisesse dizer algo, só poderia fazê-lo em uma ocasião em que qualquer outra pessoa não estivesse falando. Por fim, só poderia levantar da mesa quando os mais velhos já o tivessem feito ou quando isso lhe fosse permitido.

Ao discutir o processo “civilizador” do Ocidente, Elias (1990) ilustra tal movimento como fruto de um processo social, operante durante muitos séculos, ao qual fomos submetidos desde a infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. Tomando como ponto de partida o padrão medieval, o autor analisa como o comportamento das pessoas em sociedade poderia ser representado como “bárbaro” ou “incivilizado”, dependendo dos costumes dessa época até a modernidade. Para o autor (op. cit., p. 113): “Cortesia, civilidade e civilização assinalam três estágios de desenvolvimento social. Indicam qual sociedade fala e é interpelada”. Exemplificando a sociedade francesa, mostra que a cortesia se referia inicialmente às formas de comportamento que se desenvolveriam nas cortes dos grandes senhores feudais, mas que, ainda durante a Idade Média, o significado original da palavra perdeu muito de sua limitação original social à corte, entrando em uso nos círculos burgueses. Com a formação de uma nova aristocracia francesa, entre os séculos XVI e XVII, o conceito de civilidade se elevaria à categoria de comportamento social aceitável, convivendo com o de cortesia até que este último saísse de moda, no século XVII. Elias (op. cit., p. 113) observa, ainda, que o conceito de civilização indicaria claramente, em seu uso no século XIX, que

o processo de civilização - ou em termos mais rigorosos, uma fase desse processo – fora completamente esquecido. As pessoas querem apenas que esse processo se realize em outras nações, e também durante um período, nas classes mais baixas de sua própria sociedade. Para as classes alta e média da sociedade, a civilização parece fortemente enraizada. Querem, acima de tudo, difundi-la e, no máximo, ampliá-la dentro do padrão conhecido.

Antes de retomar os exemplos, gostaria de discutir, ainda, como tal “processo” civilizador ganharia corpo entre nós, enquanto discurso. Castro-Gómez (2000) ilustra como o projeto da modernidade se materializa com a formação dos estados nacionais e a consolidação do colonialismo, contando para tanto com o apoio das ciências sociais e uma instância central, que controlaria “racionalmente” a vida das pessoas e que seria o Estado. Diz o autor (op. cit., p.147):

O Estado é entendido como a esfera onde todos os interesses encontrados na sociedade podem chegar a uma ‘síntese’, isto é, como um locus capaz de formular metas coletivas, válidas para todos. Por ele se requer a aplicação estrita de ‘critérios racionais’ que permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos segundo metas defendidas pelo mesmo. Isto significa que o Estado moderno não somente adquire o monopólio da violência<sup>178</sup>, senão que usa dela para ‘dirigir’ racionalmente as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios estabelecidos cientificamente de antemão.

Castro-Gómez (op. cit.) relaciona três práticas disciplinares utilizadas pelo Estado para forjar o/a cidadão/ã latino-americano/a, no século XIX, identificadas por Gonzáles Stephan, e que seriam as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas escolares. Enquanto as constituições inventariam a cidadania, ou seja, “um campo de identidades homogêneas que tornariam viável o projeto moderno de governamentalidade” (ibid., p. 149), os manuais escolares se voltariam para formar o/a “bom/a cidadão/ã”.

---

<sup>178</sup> A violência que o Estado controla é sustentada pelo conhecimento científico legitimado, ou seja, é fruto da violência epistêmica.

Quando olho para os textos das cartilhas ou primeiros livros usados na Instrução Pública gaúcha, mesmo sem a proteção oficial, como esse que está sendo analisado primeiramente (Lubisco, 1902), a dualidade entre “barbárie” e “civilização” aparece, de certa forma, como materialidade do ideário republicano (figs. 130-132). A identidade do “cidadão” se dá na contraluz da identidade do “não-cidadão”, assim como a invenção da “cidadania”, pela invenção do “outro”, sendo representada nas páginas das cartilhas pelo/a “bom/a filho/a” e, como veremos em seguida, pelo/a “bom/a aluno/a, que seria também, futuramente, “bom/a cidadão/ã”.

Interessa-me mostrar que, a partir de hábitos a serem cultivados nas refeições, quanto a alimentos que poderiam ser consumidos e em que ordem, e rituais a serem seguidos à mesa, se formaria, desde pequeno/a, o/a cidadão/ã civilizado/a. O cultivo desses hábitos não se restringiria ao ambiente doméstico; na escola, paralelamente, seriam formados hábitos semelhantes ou complementares. O texto “Antes da hora da escola” ilustra como a família faria a sua parte na formação do/a bom/a aluno/a: de banho tomado, após sair da cama, tanto no inverno quanto no verão, vestindo calças, meia, sapato e paletó (a criança personificada é um menino), após escovar os dentes e lavar as mãos e o rosto e ter penteado o cabelo, o menino estaria preparado para dar bom dia aos pais, tomar seu café, recordar as lições, para, enfim, despedir-se deles e seguir rumo à escola, onde seria um dos primeiros a chegar, sendo considerado pelo mestre um dos melhores alunos. Assim, da formação do/a filho/a educado/a passamos à formação do/a aluno/a educado/a. Outros dois textos, dessa mesma obra, exemplificam como seria “o bom aluno” e o “mau aluno” (Lubisco, 1902, p. 90; 92 e 94).

A representação do/a “bom/a aluno/a” assumia um caráter generalista e que servia tanto para menino quanto para menina, sem sua distinção marcada no texto das cartilhas, valorizando a criança asseada, cumpridora de horários e das tarefas escolares. Seu bom comportamento a tornaria um/a aluno/a, um/a filho/a e um cidadão/ã educado/a. Ou seja: o/a bom/a filho/a da pátria seria aquele/a que se ativesse mais a seus deveres do que a seus direitos. O/a “mau/á aluno/a seria aquele/a que, além de não ter bons hábitos de higiene com seu corpo e com o material escolar, não apresentasse um bom desempenho escolar. Embora não se diga no texto que ele/a se tornaria um/a mau/á

## LEITURA

Ouve com a maior attenção as lições do mestre. Estuda com a devida applicação.

Tem muito cuidado de seus livros e de seus cadernos, que conserva sempre em perfeito estado.

o°o

O alumno diligente é amado de seus mestres e faz a alegria de seus paes.

O bom alumno a de vir a ser um cidadão util á Patria, que muito tem a esperar d'aquelles de seus filhos que desde os bancos collegiaes mostraram-se zelozos cumpridores de seus deveres.

### O mau alumno

O mau alumno é muito preguiçoso; chega sempre tarde á escola, e vae sempre com os

FIGURA 130: Texto “O bom alumno” do *Novo methodo phonetico...*, de Gherardo Lubisco (1902, p. 90).

## LEITURA

Ouve com a maior attenção as lições do mestre. Estuda com a devida applicação.

Tem muito cuidado de seus livros e de seus cadernos, que conserva sempre em perfeito estado.

o°o

O alumno diligente é amado de seus mestres e faz a alegria de seus paes.

O bom alumno a de vir a ser um cidadão util á Patria, que muito tem a esperar d'aquelles de seus filhos que desde os bancos collegiaes mostraram-se zelozos cumpridores de seus deveres.

O mau alumno

O mau alumno é muito preguiçoso ; chega sempre tarde á escola, e vae sempre com os

FIGURA 131: Textos “O bom alumno” e “O mau alumno” do *Novo methodo phonetico...*, de Gherardo Lubisco (1902, p. 92)

## LEITURA

---

cabellos desgrenhados, roupa cheia de pó e sapatos enlameados.

Nunca sabe as lições, nem tão pouco faz com cuidado e acerto os exercicios de escripta e de calculo.

Seu caderno de exercicios está tão sujo, que poder-se-ia dizer que costuma limpar a mesa com elle.

Nos livros ha sempre falta de algumas paginas.

A's lições do mestre elle não presta a menor attenção, antes só trata de fazer ma-caquices aos companheiros.

Ainda que castigado, não se corrige.

Um tal alumno é a vergonha de seus paes.

FIGURA 132: Texto “O mau alumno” do *Novo methodo phonetico...*, de Gherardo Lubisco (1902, p. 94).

cidadão/ã e se omita o sentimento do mestre em relação a esse/a aluno/a, afirma-se que, como aluno/a, seria a vergonha de seus pais. Outros textos de cartilhas ilustram essa mesma representação dicotômica das crianças e as conseqüências para as representações que a família e a escola teriam delas.

### **Horacio e Mauricio**

Conheci outros dois meninos que tinham sete annos de idade, mais ou menos, cada um, e eram primos co-irmãos. Chamavam-se Horacio e Mauricio. Entraram para a escola no mesmo dia quando terminaram as ferias e se abriram as aulas; mas Horacio, como era um menino muito estudioso, desde o primeiro dia se avantajou de seu primo, que só pensava em brincar e quasi nunca estudava.

Assim é que taes progressos fez, que em menos de dois meses deu toda a Cartilha e passou para o Segundo Livro de Leitura, tendo a suprema ventura de ver o seu nome inscripto no quadro de honra pela sua applicação e irreprehensivel comportamento, e fazendo assim a alegria de seus bons paes.

Mauricio, muito pelo contrario, passados tres meses, ainda estava no meio da Cartilha.

Um bom menino deve ser applicado como Horacio, para ser estimado do professor (Andrade, 1921, p.52-53).

### **Alumna modelo**

Alice levanta-se da cama cedo e estuda as lições com calma e interesse.

Os seus livros e cadernos estão sempre limpinhos; não se vê nelles uma mancha, sequer.

A professora e a mãe gostam muito de Alice. E' uma menina assejada, estudiosa, bem educada e de um comportamento exemplar, tanto em casa como na escola.

Ahi está uma menina que póde servir de modelo para alumnas. (Quaglio, 1921, p.71).

**(sem título e com a imagem de um tartaruga)**

Um mau estudante em caminho para a escola.

Nunca correu! (Ribeiro, s.d., p.67).

Parafrazendo Castro-Gómes (op. cit.), considero que as constituições republicanas e as gramáticas escolares - incluindo também aqui as cartilhas nas lições que faziam usos de textos e frases, inclusive, palavras que tivessem fim “formativo” - se dirigiam de forma binária às pessoas, pois além de reconhecerem os/as “cidadãos/ãs”, reconheceriam os/as “não-cidadãos/ãs”, tentando formar e transformar sujeitos, a partir

de um tipo ideal – “o sujeito civilizado” -, inventado pelo discurso para formar homens e mulheres que levariam a cabo o projeto de modernização republicano.

Para Costa (1987), os dispositivos de higiene ofereceram argumentos para o projeto de civilidade e modernidade, a partir do controle da razão, da moral e da saúde de determinados grupos sociais que interessaria, então, civilizar. O discurso da nacionalidade também se alinharia ao discurso da higiene para atingir a população infantil com textos nas cartilhas que valorizariam determinadas brincadeiras como de meninos/as e que poderiam, depois, corresponder a suas ocupações como trabalhadores/as. O cultivo ao hábito de exercícios físicos, bem como a criação de pelotões de saúde faria parte da retórica da boa higiene, dos hábitos sadios, ao mesmo tempo que formaria o/a cidadão/ã. A militarização da infância, ou melhor, dos meninos, chegaria aos textos das cartilhas, através das referências às brincadeiras de soldado, por exemplo. Alguns textos nas cartilhas apresentam os meninos brincando de soldado e alimentando a expectativa de sê-lo quando adultos. Um deles também diferencia brincadeira de menino de brincadeira de menina (Oliveira, 1953), usando-as para definir possíveis ocupações que teriam quando fossem adultos. O texto de outra cartilha ensina que um soldado teria o compromisso cívico de servir à pátria, com valentia e bom coração (Barreto, 1930b), mostrando que esse modelo (fig. 135), que corresponderia ao do “soldado perfeito”, nada mais seria do que o do “bom soldado” do texto de Oliveira (1953). Dito de outra forma, à educação física competiria “tornar o corpo robusto e são” (Veríssimo, 1906, p. 67), completando assim a educação moral e intelectual e atingindo o fim da educação, que seria tornar o “homem, bom, instruído e forte” (ibid., p. 68)

O primeiro texto (Oliveira, 1953), sobre as brincadeiras de um menino e uma menina, merece ser analisado quanto à porção que dedica a falar sobre as brincadeiras das duas crianças (figs. 133-134). Das 18 frases, somente três se referem somente à menina, enquanto nove frases se dedicam a apresentar o menino e a sua brincadeira de soldado. Como a menina gosta de livros e, ao que parece, pela ilustração, estaria lendo, talvez essa leitura possa ser interpretada como brincadeira apropriada para menina. Ou seja: a representação da menina lendo e gostando de livros e da escola é produzida a partir de discursos que visavam construir mulheres que tivessem instrução e formação

que lhes permitisse “ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia da sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os demais deveres correlativos a cada uma destas funções” (Verissimo, 1906, p. 153). Verissimo (op. cit.) dedica um capítulo à educação da mulher brasileira e julga que a mesma, por ser “a primeira e imediata educadora do homem,” [precisaria sair da ignorância, pois,] “para educar a primeira condição é saber” (ibid, p. 171). Sugere, então, maior atenção à educação física da mulher, o que envolveria dar-lhe o ensino de fisiologia humana e de higiene, não só por ela, mas, especialmente por causa de sua “prole”, à qual transmitiria inconscientemente “a sua fraqueza, as suas doenças, os seus vícios orgânicos” (ibid., p. 172).

Mais um texto (Acauan; Souza, 1929, p. 104-105), agora de uma outra obra de autoras gaúchas, mostra a construção “simbólica” da menina como mãe e professora através, da brincadeira de filhinha e mamãe (na parte I da lição), professora e aluna (na parte II da lição). Essa parecia ser uma das representações que se faria das meninas, a partir dos discursos de propagandistas republicanos, como o de José Verissimo: ser menina, brincando de ser mãe e professora (figs. 136- 137) – cuidar de criança, ensinar, disciplinar, etc -, projetando na boneca algumas de suas possíveis aprendizagens – aprender a ler, escrever, ser aluna, etc - exercitando ao máximo essas habilidades. Walkerdine (1995, p. 226) nos alerta para a forma como as mulheres foram produzidas e representadas pela modernidade, afirmando que “precisamos, portanto, construir novas e diferentes narrativas, que reconheçam práticas específicas, que vejam o lugar dessas histórias na construção de todos nós”.

Verissimo, trazendo idéias que eram comuns nesse período (e ainda hoje), via o “povo brasileiro” como indolente, indeciso, indiferente, mentiroso, passivo e julgava necessária a educação do caráter nacional, pois este corresponderia ao conjunto das qualidades morais que educariam a vontade, a disciplina, a simpatia, a solidariedade, etc. Para ele, a educação moral caberia à família, à escola, à sociedade, às religiões, à ciência, à política, à literatura e às artes, que tinham por “missão” formar essas



1. Conhecem vocês estas crianças?
2. São o Clóvis e a Glorinha.
3. O Clóvis quer ser soldado.
4. Fica alegre quando passa o batalhão.
5. De um canudo ele fez uma corneta.
6. De uma caixinha fez um tambor.
7. Grita a toda a hora: Meia volta! Alto!  
Marcha!
8. O Clóvis é um soldadinho perfeito.
9. Mas a Glorinha não lhe acha graça nenhuma.

— 40 —

FIGURA 133: Lição da *Cartilha ensino-rápido da leitura*, de Mariano de Oliveira (1953, p. 40).

10. Ela quer ir para o jardim da infância.
11. Ela gosta muito de livros de gravuras.
12. Hoje os dois estão muito alegres.
13. Clóvis ganhou uma corneta e um tambor.
14. E Glorinha ganhou um bonito álbum.
15. Sabem o que fez ainda agora o peralta?
16. Saiu atrás de Glorinha a fazer: Plã...  
plã, rataplã. Tó...tó...tó...tororó.



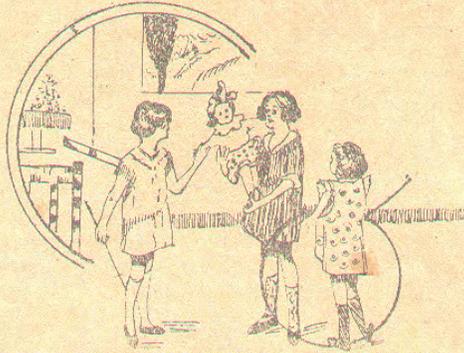
Q Clóvis quer ser soldado.  
Glorinha gosta muito de livros.

FIGURA 134: Lição da *Cartilha ensino-rápido da leitura*, de Mariano de Oliveira (1953, p. 41).

1. Rataplan! rataplan! rataplan!
2. Este menino rufa o seu tambor.
3. ? Quem conhece este menino?
4. Este menino é o João Gualberto.
5. João Gualberto sabe rufar tambor.
6. —! Rufe o seu lindo tambor, João Gualberto!
7. —Rataplan!rataplan!rataplan!
8. ! Muito bem, João Gualberto!
9. —? Você gostaria de ser soldado?
10. —Eu gostaria, oh! sim, de ser soldado.
11. Eu gostaria de defender o meu querido Brazil.
12. Eu gostaria de ser um soldado valente.
13. Mas, embora soldado valente, eu teria sempre bom coração.



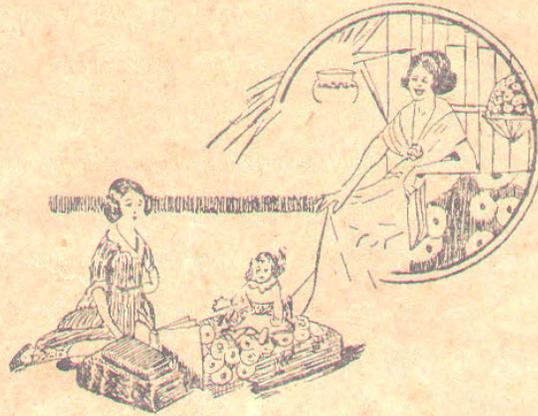
FIGURA 135: Lição da *Cartilha analytica*, de Arnaldo Barreto (1930b, p. 68).

**MINHA BONECA**

1. Hoje completo sete annos.
2. Papae me fez uma agradavel surpresa.
3. Pela manhã encontrei sentada em minha cadeira uma linda boneca.
4. Veem? E' esta.
5. Vocês acham bonita a minha boneca?
6. Já tem nome, chama-se Lili.
7. Vejam como ella me abraça!
8. Se a deito em sua caminha, Lili fecha os olhos e dorme.
9. Diz "papae", "mamãe".
10. Parece uma criancinha.
11. Oh! que formosa boneca!
12. Amo-a de todo o coração.

FIGURA 136: Parte I do texto "Minha boneca" do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1929, p. 104).

## I / II



1. Lili quer aprender a ler.
2. Reparem como ella está attenta ao livrinho de leitura.
3. Bem cedo saberá ler ovo, uva . . .
4. E tambem escrever.
5. Dou-lhe um lapis e papel e digo-lhe:
6. — Menina, escreva a sua lição.
7. Minha alumna nem se move.
8. Repito a ordem, com severidade.
9. Nada, nada. Zango-me devéras e ponho-a de castigo.
10. — Oh! filhinha, como queres obriga-la a obedecer-te? disse mamãe, se Lili é uma boneca! . .

NOTA — Os alumnos lerão em silencio cada paragrapho ou toda a composição, e explicarão, logo, o que comprehenderem.  
 Em seguida lerão em voz alta, correntemente e com toda a correção. Finalmente farão novo resumo oral de todo o trecho lido.  
 Procure-se desenvolver nos alumnos o gosto dos brinquedos e o cuidado para com elles.

FIGURA 137: Parte II do texto “Minha boneca” do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1929, p.105).

qualidades, “si bem querem merecer da Patria e da Humanidade” (Veríssimo, 1906, p. 60), sendo que todas essas agências/instituição teriam como principal incumbência

atacar o desprezo ao trabalho. Para tanto, ele afirma: “a educação da actividade, no sentido de elevar o amor do trabalho, fazendo-o compreender [referindo-se ao povo brasileiro] como o mais bello titullo de nobreza do homem moderno, impõe-se, pois, especialmente á attenção e cuidados da familia e dos preceptores” (ibid., p. 59). Vejamos como os textos das cartilhas privilegiariam a educação moral, cultivando a valorização da verdade e dos sentimentos de piedade, solidariedade e responsabilidade, combatendo a preguiça e enaltecendo os sentimentos de dever, visando formar desde a infância o amor ao estudo e ao trabalho (fig. 138).

### **A verdade**

Só a creança que sempre diz a verdade é que inspira a confiança nos seus collegas e professores.

A gente não acredita mais no mentiroso, nem mesmo quando elle diz a verdade.

Nada existe mais vergonhoso do que a mentira. E tanto é isso verdade, que o mentiroso esconde a sua mentira com todo o cuidado, inventando até uma nova mentira para encobrir a primeira.

A creança mais estimada é aquella que sempre diz a verdade.

Ninguém gosta das creanças mentirosas.

Feliz a creança que tiver a coragem de dizer sempre a verdade.

Como é feio mentir! (Quaglio, 1921, p.73).

### **(sem título)**

1. - Corina - disse Maria á irmã mais velha , - hontem , quando entrei na cosinha, achei a Laurinha chorando.

2. Perguntei-lhe porque chorava. Ella respondeu-me que havia perdido , não sabia onde, quatro moedinhas de prata.

3. Eram quatro mil réis, que ella guardára para a sua velha mãe doente!

4- E então?!

5- Tens justamente aquellas pratinhas, que te deu o titio, pelo teu anniversario...

6. - Ah! Comprehando! Queres que lhe demos outras moedas! Muito bem!

7. - É isso mesmo, boa irmã; muito te agradeço! Mas, devemos proceder de maneira que ella não saiba quem lh'as dá!...

8. - Tu crês?! Mas não descubro o meio...

9. - Olha ; eu ponho sobre a pedra do fogão as quatro moedinhas. Tu fazes que as encontras e irás levar-lh'as, dizendo que são as que ella perdeu. (Barreto, 1930a, p. 55).

### **Hugo, o vadio**

Hugo não gostava de trabalhar.

Mal amanhecia, saía do hotel para percorrer os matos e os campos, da ilha, a procura de passarinhos.

Há dias, achou êle um ninho no meio do milharal.  
O passarinho construíra-o com palhinhas e gravetinhos.  
Hugo pensou: - Talvez já tenha filhotes...  
E chegou-se para apanhá-los.  
Oh! que horror! O ninho era velho e nêle habitava uma cobra  
peçonhenta que lhe picou o dedo.  
Hugo fugiu horrorizado e, desde então, perdeu o seu pernicioso hábito  
(Lima, s.d., p. 61).

### **O preguiçoso**

1. Frederico era um bom menino, mas um tanto preguiçoso.
2. Certo dia não foi à escola para ficar brincando.
- 3 Brincando sôzinho, logo se aborreceu.
4. Procurou então um companheiro para brincar.
5. Mas todos os meninos da vizinhança tinham ido à aula.
6. Frederico pediu às formiguinhas que brincassem com êle.
7. Mas as formigas lhe disseram que estavam trabalhando e não podiam brincar.
8. Frederico pediu às abelhinhas que brincassem com êle.
9. Mas as abelhinhas lhe responderam que estavam trabalhando e não podiam brincar .
10. Frederico chamou um passarinho para brincar com êle.
11. Mas o passarinho lhe disse que não podia, porque estava construindo o seu ninho.
12. O preguiçoso viu, assim, que todos trabalhavam e ficou envergonhado (Lourenço Filho, 1945, p. 33 – 34).

### **NA ESCOLA**

E' aqui, na escola/ que também se aprende,/ não dever a creança/ fazer  
o que entende./ Estudando sempre/ poderei um dia,/ ser util á Pátria/  
com grande alegria./ Trabalhando assim, / farei mui progresso/  
admirando-se todos / do grande successo./ A caminho, pois/ com fé  
juvenil/ p'ra maior grandeza/ do nosso Brasil! (Quaglio, 1921, p. 74)

### **Exame**

É o momento exato do exame para sargento do exército.  
Paulo Exupério, simples operário, cujo maior desejo era servir à  
Pátria, exhibe sua prova aos examinadores.  
Executou-a sem exagêro, exatamente como fôra exigido.  
A banca examinadora aprovou-a e o seu presidente declarou em voz  
alta: - Neste exame existe uma prova exemplar: é a de Paulo Exupério.  
O moço operário exultou de contentamento (Lima, s.d, p. 57).

### **(sem título)**

Alguem contou ao Ernesto que o senhor Pereira precisava de um  
caixeiro em sua loja.  
Elle foi, no mesmo instante, falar com o senhor Pereira.  
Não; não preciso agora de caixeiro, meu rapaz!  
Quando Ernesto se ia retirando, viu muitos phosphoros, espalhados  
pelo chão.  
Abaixou-se logo para ajuntal-os.  
O senhor Pereira, que o seguia com os olhos, reparando naquelle seu  
acto, chamou-o de novo.

- Vem cá, meu rapaz. Agora me lembro que me podes ajudar no escriptorio.  
Volta cá, amanhã.  
O senhor Pereira vendo-o tão delicado e cuidadoso, adivinhou que Ernesto seria um bom empregado. E, não se enganou (Barreto, 1930a, p. 53).

### **O trabalho**

O trabalho é a causa principal da felicidade da gente.  
Nada se póde realizar sem o trabalho, e sim por meio d'elle é que se consegue tudo quanto tem de bom.  
Os povos mais ricos são aquelles em que os operarios são mais bem instruidos e que mais pensam nos seus trabalhos.  
A creança que estuda, também trabalha.  
Só tem direito a comer quem trabalha honestamente.  
Como é gostoso o descanso, depois do estudo, depois do trabalho!  
(Quaglio, 1921, p. 72).

Tais textos ilustram como a escola, através dos textos das cartilhas, assumia a responsabilidade de valorizar a verdade, a piedade, a solidariedade, a responsabilidade, o estudo e o trabalho, desvalorizando a mentira e a preguiça. Veríssimo (1906, p. 58) nos diz isso, ao julgar que caberia à família, em estreita comunhão com a escola e com a sociedade em geral, a educação da vontade e o desenvolvimento do espírito de disciplina, ao “atacar a mentira, que é talvez a mais saliente das nossas tachas nacionaes – a dissimulação, o medo, não só directamente, como desenvolvendo e estimulando a coragem, a verdade e a franqueza”. O carácter sublinhado da exemplaridade se faz presente nas páginas das cartilhas de uma outra forma: a própria natureza representa um modelo a seguir e ensina através de recompensas ou castigos. Temos, assim, a escola assumindo sua feição moderna: “minuciosamente organizada e administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual e não mais o perfeito cristão ou bom católico” (Cambi, 1999, p. 305) ou, pelo menos, se desvincilhando dessas funções religiosas já na passagem do século XIX para o XX, como veremos a seguir em outros textos didáticos.

Além dos textos moralistas, os textos religiosos também se fizeram presentes em algumas cartilhas usadas no nosso Estado, como a *Cartilha maternal* (figs. 139-143), o primeiro livro *Queres ler?* (fig. 145) e a *Cartilha Samorim* (fig. 144). Cabe observar que diversas foram as estratégias do discurso republicano gaúcho para modificar valores

e tradições populares existentes, como a do cultivo da religião católica. Segundo a lei, as aulas nas repartições públicas deveriam ser suspensas apenas nos domingos e nos feriados nacionais e do Estado; entretanto, eram guardados também os dias santificados pela igreja católica, pois os pais não mandavam os filhos às aulas, como podemos constatar no registro do Inspetor da 1ª Região, Arthur Toscano S. Barbosa, em 1898.

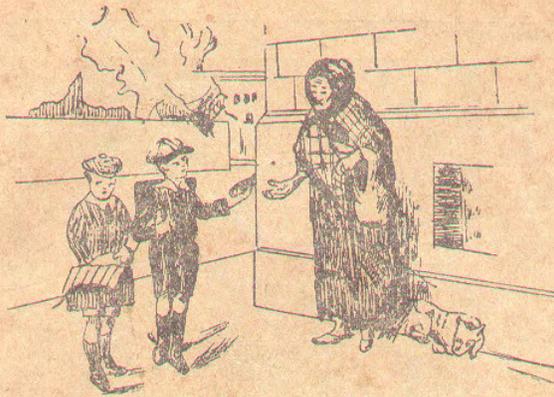
Segundo a lei, sendo as aulas repartições publicas, deveriam guardar apenas os domingos e dias feriados nacionaes e do Estado.

Entretanto, como o uso e a tradição exercem, inquestionavelmente, extraordinaria influencia no espirito popular, são tambem guardados os dias santificados pela egreja catholica. Observando eu, em certa occasião, a um professor, que isso constituia irregularidade notoria, respondeu-me elle que as aulas não funcionavam em taes dias, não porque os professores as fechassem ou deixassem de a ellas comparecer, mas porque os paes não mandavam os filhos, mantendo assim preceitos determinados pela sua crença religiosa (Relatório, 1898, p. 507).

Tal determinação governamental, ao que parece, não modificou esses hábitos religiosos. Logo, o esforço de produção de uma identidade única não subordinou todas as formas de diferença e não estava livre de jogos de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas (Hall, 1998). O primeiro governo republicano do nosso Estado podia ser reconhecido mais uma vez como positivista em sua proibição de não resguardar feriados religiosos, já que defendia que a única religião a ser cultivada seria a da Religião do Humanidade, que teria: “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim”, mas o positivismo, ao menos no Rio Grande do Sul, não conseguiu impor sua “religião”, já que o catolicismo prosseguiu por muitas décadas a ser dominante entre nós, inclusive no ensino público. Contraditoriamente, a *Cartilha maternal*, adotada por esse governo, apresentaria entre seus dois únicos textos, um poema, “Hymno de Amor”, já comentado nos capítulos 2 e 5 desta Tese, que encena em versos a bondade de Jesus criança, que salva um rouxinol de uma serpente e ganha a gratidão eterna da avezinha, a qual o segue até o fim de sua existência. Tal poema é reconhecido e recitado por muitos daqueles que se alfabetizaram com essa cartilha lusa no nosso Estado.

Narodowski (1995, p. 58), buscando compreender o processo de individuação da infância, destaca interpretações que a localizam em um processo lento e complexo no qual convivem características que se desenvolvem em magnitude desigual, destacando-se nele o “recorte da figura da criança através de suas características principais – heteronomia, necessidade de proteção, necessidade de um desenvolvimento específico que a transforme em adulto”. Se, no campo da Pedagogia do século XVII, a infância se acha presente apenas como consequência da ação do adulto, sem a consideração de especificidades próprias do desenvolvimento para a ação pedagógica, a infância, como construção pedagógica, apareceria entre os séculos XVII e XVIII, passando a representar o ponto de partida do discurso pedagógico, sendo, então, reconhecida como aluno/a. Assim: “para o pensamento do século XVIII, ensinar não somente não constitui uma intromissão violenta ou antinatural na natureza infantil por parte do adulto, senão que, inclusive, constitui o meio mais adequado para se conseguir que a criança se desfaça de sua essência dependente e heterônoma e possa realizar-se finalmente como adulto: independente, autônomo, livre” (Narodowski, 1995, p. 60). Inspirando-se no pensamento filosófico do século anterior, a partir do século XIX a pedagogia moderna identificaria, então, a criança como heterônoma, precisando da ação adulta, através da educação, para se transformar em um ser autônomo. Caberia ao/a professor/a e à pedagogia definir o/a mau/á aluno/a, o/a mau/á pai/mãe ou a má família, infantilizando-os/as, pois: “para individualizar a infância é necessário construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que terá de ser institucionalizada em escolas. Trata-se, por fim, de dotar de um corpo – o corpo infantil – a instituição escolar” (Narodowski, 1995, p. 62). O autor (id.) observa, ainda, que a história da pedagogia moderna não aparece expressa de uma vez e para sempre, senão que apresenta uma riqueza de matizes, pontos de vista ou correntes teóricas.

3

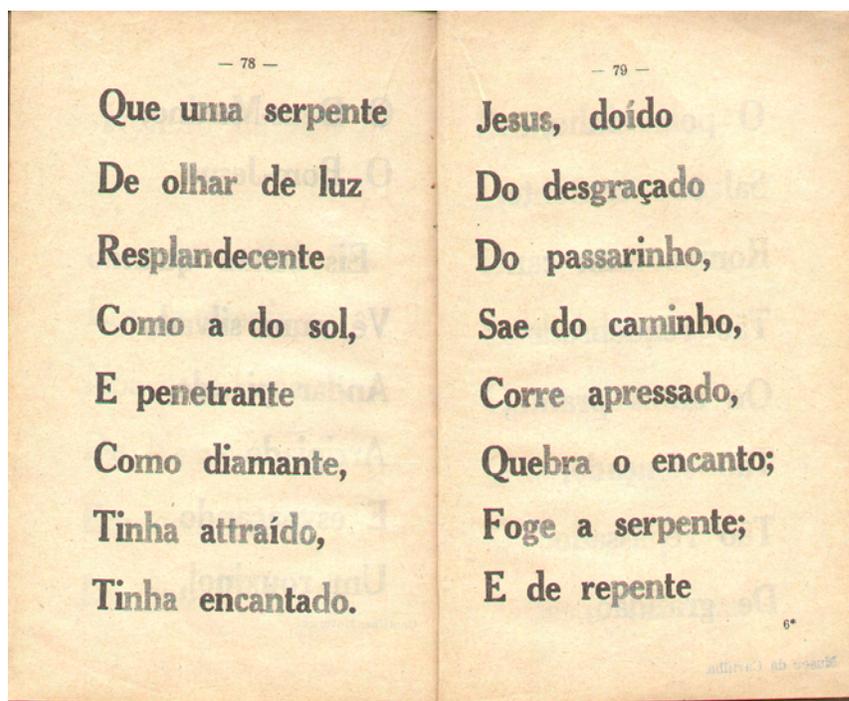
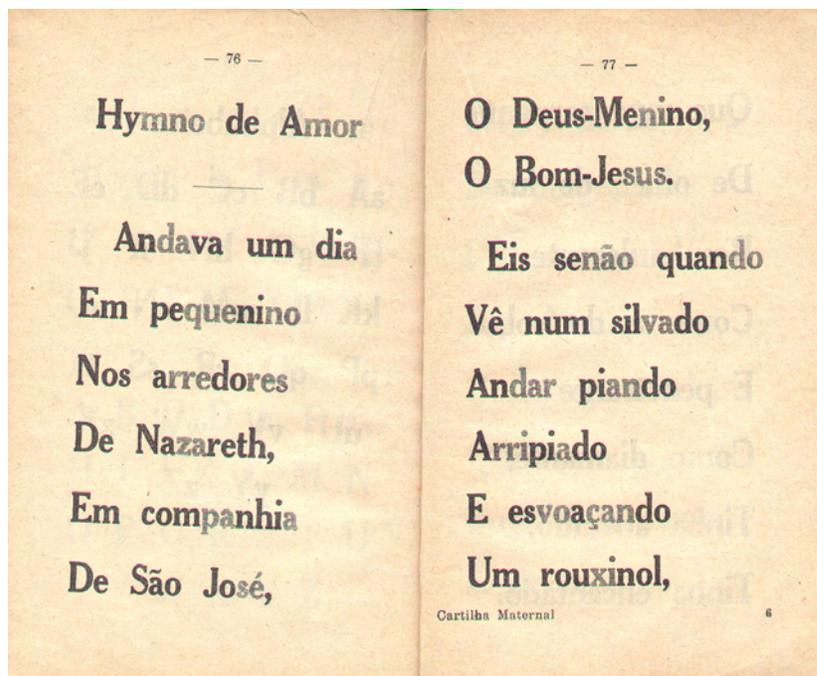


### A ESMOLA

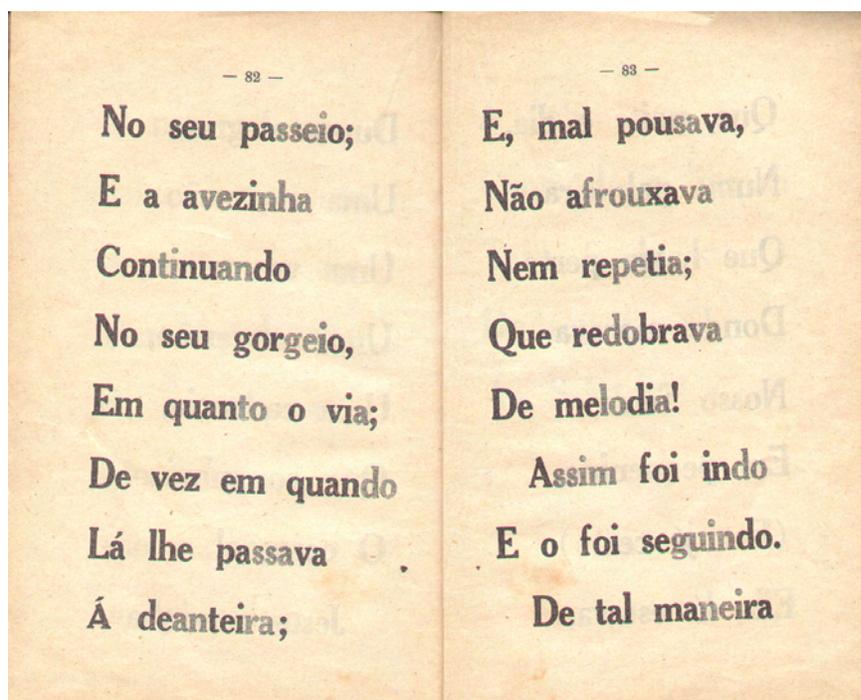
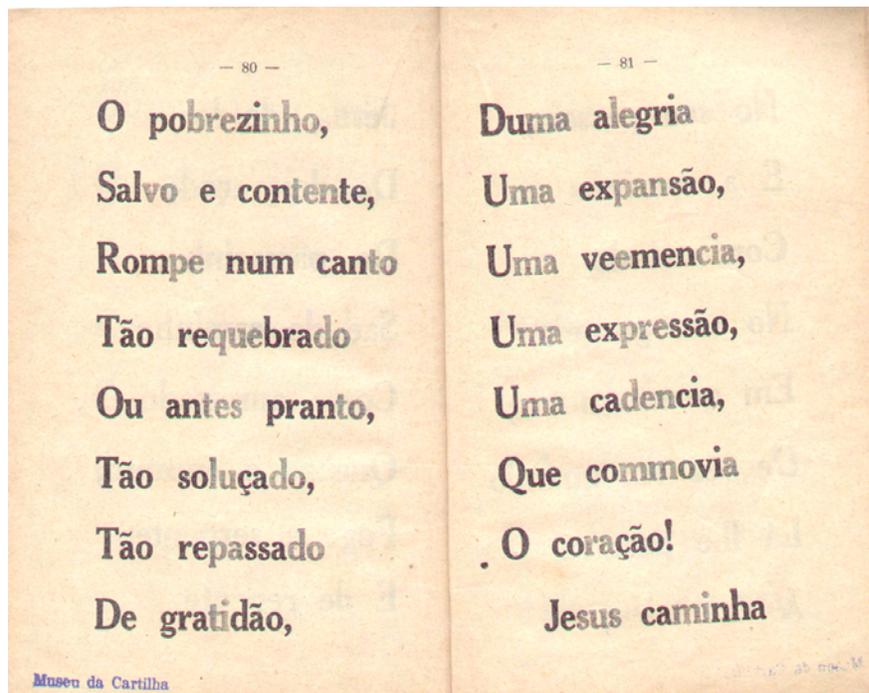
1. Dois meninos se dirigiam para a escola.
2. Encontraram junto a uma esquina, uma pobre velhinha maltrapilha e que parecia doente.
3. Ao ve-los, estendeu-lhes a mão.
4. Os meninos não tinham consigo mais que a merenda.
5. Deram-na com muito prazer.
6. A velhinha os beijou, agradecida.
7. A correr e muito contentes proseguiram o seu caminho.
8. A professora soube a bonita acção de seus dois alumnos.
9. Elogiou-os em aula e abraçou-os.
10. — Quem se sente capaz de imitar estes dois meninos? perguntou a mesma.
11. Em côro todos prometeram que tambem seriam generosos.

NOTA — Vigorize-se nos alumnos o sentimento da caridade; evite-se, porém, que este ensino absorva o tempo destinado á leitura.

FIGURA 138: Texto “A esmola” do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1929, p. 107).



FIGURAS 139-140: Poema “Hymno de Amor” da Cartilha maternal ([Gomes?], s.d., p. 76-79).



FIGURAS 141-142 : Continuação do poema “Hymno de Amor” da Cartilha maternal ([Gomes?], s.d., p. 80-83).

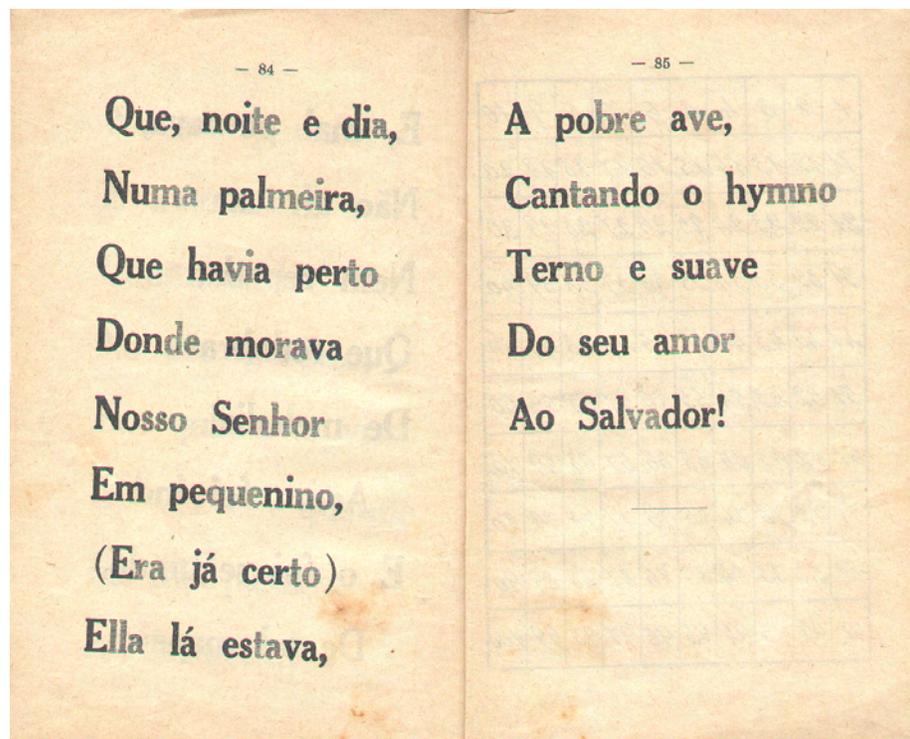


FIGURA 143: Final do poema “Hymno de Amor” da Cartilha maternal ([Gomes?], s.d., p. 84-85).

Deveres para com Deus.

Si considerarmos os beneficios, sem conta, de que Deus nos enche todos os dias, sentimos logo o dever de amá-lo sobre todas as cousas, e por sua causa somos levados a amar igualmente a todos os homens, porque são todos nossos irmãos e filhos do mesmo Deus.

FIGURA 144: Texto “Deveres para com Deus” da *Cartilha Samorim*, de Samorim Gustavo de Andrade (1921, p. 53).



#### A ORAÇÃO DA MANHÃ

Meu Deus, embora eu seja pequenina,  
nunca me esqueço de ti.

Rogo-te que me ajudes a ser bôa, para  
que meus paes, irmãos e mestres estejam  
sempre contentes com meu comportamento.

FIGURA 145: Texto “Oração da manhã” do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1929, p. 108).

Ao analisar os textos das cartilhas ou primeiros livros do final do século XIX, constato que as lições de boas maneiras, bem como as de respeito, tolerância e afeição seriam gradativamente suavizadas e substituídas, durante as primeiras décadas do século XX, por textos que passariam a apresentar as brincadeiras e as peraltices das crianças como parte do universo infantil, tratando-o como um mundo à parte. Passariam a predominar, em algumas cartilhas, textos que descreveriam os/as personagens, geralmente meninos e meninas, acompanhados de seus brinquedos ou de animais de estimação. Assim, ao final das cartilhas, os textos de cunho cívico, religioso e moralista iriam cedendo lugar a adivinhas, poemas, contos da carochinha, marcando uma infantilização de alguns temas, como o do mundo do trabalho e o envolvimento das crianças com o mesmo.

Tais mudanças nos conteúdos dos textos das cartilhas ou primeiros livros seriam influenciadas pelo movimento da escola renovada (fig. 146). Vidal (2000) observa que a “viagem” iniciada pelo método intuitivo no fim do século XIX aprofundava-se com a escola “renovada”. Alunos/as passam de observadores/as a experimentadores/as, tendo seus/suas professores/as como guias. Os métodos de ensino da leitura passariam a privilegiar o ver e o fazer. Iniciava-se um deslocamento na escolarização, com maior valorização da aprendizagem. Gomes (1980), ao diferenciar a pedagogia moderna da pedagogia nova (eu diria pedagogia moderna “antiga” da pedagogia moderna “nova”) pondera que esta última sofreu maior influência das teorias evolucionistas de Darwin e Spencer, que das concepções de Rousseau sobre a educação natural. Para o autor, as teorias evolucionistas chamaram a atenção para as fases do desenvolvimento da criança e teriam fundamentado e justificado a concepção de “mudança” que caracterizaria o mundo moderno, revolucionando, assim, a psicologia moderna. Vejamos alguns textos das cartilhas de Arnaldo Barreto (1930a e b), que são exemplares para ilustrar esse deslocamento.

(sem título)

1. -! Olhem uma casa!
2. Esta casa é do Paulo.
3. Paulo safu agora de casa.
4. Elle vai para a escola.
5. Vocês estão vendo um homem?
6. Este homem é o tio de Paulo.
7. Paulo está tirando o boné.

8. - Elle está dizendo: Bom dia, titio!
9. - !Olhem para a outra mão de Paulo!
10. Na outra mão Paulo leva dois livros.
11. São seus livros de escola (Barreto, 1930b. p. 27)

**(sem título)**

1. Aqui está um lindo ganço.
2. É o ganço do Chiquito.
3. -? Você está vendo o Chiquito?
4. Chiquito está rindo do ganço.
5. Está rindo porque o ganço ficou zangado.
6. 6. O caso foi assim :
7. Chiquito entrou na cosinha.
8. O ganço foi atrás.
9. Chiquito saíu para o quintal.
10. O ganço foi atrás.
11. Chiquito passou a porteira.
12. O ganço foi atrás.
13. ¶ Parecia o seu cachorrinho!
14. Chiquito vai agora pular o muro.
15. O ganço sabe que não póde pular o muro.
16. Por isso ficou zangado.
17. Chiquito está rindo de sua cara zangada (Barreto, 1930b, p. 44).

**(sem título)**

1. -! Tó-toró-tótó!
2. Aqui vai o vendedor de bolas.
3. - ! Venham á janela meninos e meninas!
4. - Venham ver o vendedor de bolas.
5. ! Tó-toró-tótó!
6. - ? Quem quer comprar uma bolinha?
7. - ! Eu tenho aqui bolas de todas as cores!
8. Tenho bolas amarelas.
9. Tenho bolas vermelhas.
10. Tenho bolas azues.
11. Estão todas cheínhas de gaz.
12. As minhas bolas sóbem como um balão.
13. - ? Quem quer comprar uma bolinha?
- 14.-!Tó-toró-tótó! Tó-toró-tótó! (Barreto, 1930b, p.45)

**ADIVINHAÇÃO**

1. - ? Quem sou?
2. Sou liso e plano.
3. Tenho a minha face sempre limpa.
4. Falo sempre a verdade.
5. Quando alguém se ri para mim, eu tambem rio.
6. Quando me olham de cara feia eu tambem olho.
7. E? querem saber? Eu sou muito franco.
8. A quem é bonito – eu digo que é bonito.
9. A quem é feio – eu digo que é feio.
10. Os barbeiros estimam-me bastante.
11. As moças vaidosas também não passam sem mim.
12. - ? Quem sou eu? (Barreto, 1930b., p. 71)

## ENSINAR... FAZENDO!



1. A' beira de um lago azul,  
Ao sol, á chuva, ao sereno.  
Vivia madama Sapa  
Com um seu filho pequeno.  
— Coaxa, meu filho! mandava.  
E elle coaxava, coaxava...  
Té que, de tanto tentar,  
Elle aprendeu a coaxar.

2. Nas aguas de um lago azul,  
Ao sol, á chuva, ao sereno,  
Vivia madama Peixe  
Com um seu filho pequeno.  
— Nada, meu filho! mandava.  
E elle nadava, nadava...  
Té que, de tanto tentar,  
Elle aprendeu a nadar.

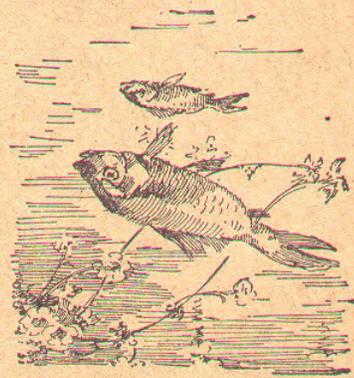


FIGURA 146: Texto “Ensinar...fazendo” da *Cartilha das mães*, de Arnaldo Barreto (1930a, p. 47).

A influência do discurso escolanovista no nosso Estado, segundo Louro (1986), se deu, principalmente, no final dos anos 20, sendo um dos principais focos irradiadores, a Escola Complementar de Porto Alegre, que passaria por uma grande reforma em 1929, quando reassumiu a denominação de Escola Normal. Para a autora, a adesão a essa nova tendência pedagógica mantinha traços da prática educativa anterior, a “tradicional”, na qual a maioria dos/as professores/as tinha se formado. Chegamos, assim, ao final dos anos 20 e ao final de um período político reconhecido como “Primeira República” que passaria a ser reconhecido também como “República Velha”, pois a “República Nova” seria inaugurada, em seguida, com a Revolução de 30 e a tomada do poder no País por Getúlio Vargas.

Embora, para efeitos de análise, eu tenha separado, de certa forma, nesta seção os textos que valorizariam os desenvolvimentos físico, moral, cívico, religioso e infantil, isso não ocorria de forma tão fragmentada na organização das cartilhas e nem nos discursos produzidos sobre os fins da educação. Esses discursos se entrelaçariam na discussão do desenvolvimento dessas faculdades como parte da educação integral da criança.

## **7.2. A escolarização da alfabetização**

Cook-Gumperz (1991) nos dirá que a escolarização foi a forma escolhida pelo Estado moderno para civilizar as massas, fazendo da alfabetização um dos instrumentos para alcançar esse fim, já que a “educação não apenas promove a alfabetização e a escolarização não a desenvolve simplesmente; sem alfabetização não há nem escolarização e educação” (p. 46). Além do mais, interessaria à educação moderna disciplinar os usos da alfabetização através da escolarização: “O objetivo da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a

passagem em direção à alfabetização” (ibid., p. 40). Temos, assim, a escolarização da alfabetização, já que

a mudança a partir do século dezoito não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações, de uma idéia pluralista acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade, até uma noção de alfabetização escolar única, estandarizada, do século XX (ibid., p. 37).

Continuando a examinar os fins da educação para a Instrução Pública gaúcha, conforme proposta do Inspetor Geral, podemos constatar que a mesma, ao desenvolver “os poderes material, moral e intellectual do individuo, preenche dous fins: habilita-o a agir conscientemente em todas as emergencias de sua vida e a bem cumprir os deveres que decorrem do estado de cidadão e de membro da humanidade” (Relatório, 1896, p. 298). Desse modo, para Prates, o/a cidadão/ã republicano/a não deveria apenas saber ler, escrever e contar<sup>179</sup>, mas ser educado/a, civilizado/a. Para tanto, o ensino deveria utilizar métodos e as matérias deveriam ser organizadas de maneira que a criança fosse respeitada em seu desenvolvimento cognitivo, físico e moral como sujeito “ativo”, como veremos na continuidade de suas argumentações:

No preenchimento dos fins é preciso seguir-se um processo habilmente combinado, tendo em vista, não só o methodo empregado no desenvolvimento gradual e harmonico da triplice natureza humana, mas tambem as materias ou elementos empregados que constituem o curso primario. Neste caso, cumpre ainda distinguir o que é necessario ao homem, do que é possivel ensinar á criança. Emquanto ao methodo de ministrar os conhecimentos, é preciso não mais considerar a intelligencia pelo seu lado passivo; urge reconhecer e aproveitar, no sentido de seu desenvolvimento, a sua poderosa actividade (Relatório, 1896, p. 298).

---

<sup>179</sup> Tratarei o ensino da leitura e da escrita como a parte correspondente à educação intelectual, sem me deter na análise da formação literária a ser desenvolvida através de textos que também comporiam as cartilhas ou primeiros livros.

Referências a conhecimentos da Psicologia são incorporadas nessa argumentação de Prates, como a importância da atividade, do exercício, própria do método de ensino intuitivo. A concretização das expectativas do Inspetor Geral quanto à educação podem ser vislumbradas, mais uma vez, no que proporia como base para o programa do ensino primário, ficando nítido o novo sentido dado à linguagem, que deixaria de ser voltada somente para a memorização das regras gramaticais, incluindo também a sua compreensão e “uso” através de exercícios, ao lado do valor dado às atividades físicas, morais e intelectuais a serem desenvolvidas através de exercícios e não mais da memorização.

Por agora, vos direi: que, de accôrdo com as bases fundamentaes estabelecidas e tendo em vista as exigencias da escola primaria, procurarei concretisar no programma:

I – O conhecimento e uso da linguagem;

II – O exercicio e logico desenvolvimento dos poderes phisicos, moraes e intellectuaes;

III – As idéias e conhecimentos que, illuminando a intelligencia, lhe darão os materiaes necessarios para a vida do pensamento.

Este programma, natural e logicamente desenvolvido, abrange a educação em seu triplice character: phisico, moral e intellectual.

Nas escolas preliminares a grammatica poderá ser por emquanto substituida por exercicios executados do seguinte modo: sendo de cinco horas o tempo escolar diario, será dividido de modo que entre cada lição (que nunca excederá a  $\frac{3}{4}$  de hora) haja um intervallo de 15 minutos consagrado a canticos escolares executados com movimentos adequados, conforme os compendios que se adoptarem.

Para isto são necessarias salas espaçosas afim de que entre as filas de bancos fique o espaço para as crianças executarem estes movimentos. Nas escolas complementares a gymnastica será substituida por exercicios militares.

A educação phisica assim ministrada ainda obedece ao duplo fim da educação em geral, pois dá vigor e agilidade ao corpo e á dupla subordinação, em que as crianças se encontram no canto e nos proprios exercicios, repetindo-se quotidianamente e por alguns annos, cooperará para desenvolver nellas o sentimento da collectividade, com vantajoso prejuiso dos instinctos individualistas (Relatório, 1896, p. 298-299).

O Decreto nº 89, de 2 de fevereiro de 1897, que reorganizou a instrução primária gaúcha nos moldes republicanos, reza em seu artigo 5º, no que se refere a aprendizagem da língua, que “o ensino das escolas elementares comprehende o ensino prático da

língua portuguesa”, o que ilustra mais uma vez o entendimento de que o ensino do nosso idioma deveria distanciar-se da memorização de regras e conceitos.

A seguir, destaco, dos relatos dos Inspectores Regionais sobre as escolas que tinham sob sua responsabilidade, discussões presentes nesses documentos quanto às expectativas de alfabetização. Com o desenrolar desses relatos, se pode constatar a variedade de discursos sobre a alfabetização, o valor dado à mesma e o descompasso entre os discursos pedagógicos veiculados nos relatórios dos governantes e as práticas docentes.

O Inspetor da 2ª Região, Pedro Duplan, ao relatar o trabalho das aulas de sua região, elogia um grupo de escolas pelo uso do método de ensino da leitura oficial, destacando a habilidade de um dos professores, pois ensina a ler em curto prazo, enquanto critica que as demais aulas “apenas” ensinam a ler, escrever e calcular.

As Escolas do Conde d’Eu, ambas bem providas, são as melhores do município, pela competência dos professores, os únicos que empregaram o método intuitivo de João de Deus.

O professor da cadeira do sexo masculino, Lucio Ferreira Soares, é realmente hábil em seu emprego, ensinando leitura em rápido prazo.

As mais escolas do município apenas ensinam leitura, escrita e primeiras operações sobre números inteiros. Não só os professores não têm tempo para mais, como os alunos não se demoram na aprendizagem (Relatório, 1898, p. 518).

Ao que parece, na medida em que os/as professores/as aplicassem o método de leitura João de Deus, estariam também utilizando o método de ensino intuitivo e, por consequência, ensinariam mais e melhor do que aqueles/as que não seguiam a orientação oficial. Cabia aos Inspectores Regionais controlar como determinados métodos e modos de ensino e de leitura eram colocados em prática. As expectativas que os inspetores e as famílias dos/as alunos/as tinham em relação à alfabetização e à escolarização pode ser constatada a partir do registro do Inspetor da 6ª região, Manoel Ignacio Fernandes, dirigida a Manoel Pacheco Prates, Inspetor Geral:

Do aproveitamento d'esses alumnos direi que não é desanimador o estado em que os vi; porém não poderei deixar sem protesto o procedimento da maioria dos srs. paes desses alumnos que, conforme já tive occasião de vol-o transmittir em minhas informações trimestraes, apenas seus filhos conseguem um leve adiantamento em leitura, calligraphia e arithmetica, os retiram das escolas. Este facto muito concorre para desanimar os professores caprichosos, pois não lhes permite na epocha dos exames, apresentar senão um numero mui limitado de alumnos que demonstrem o zelo e cuidado que lhes deram, durante o anno lectivo (Relatório, 1898, p. 562)<sup>180</sup>.

A partir das observações desse Inspetor Regional, fico a me questionar a que corresponderia “um leve adiantamento em leitura, calligraphia e arithmetica” e o quanto isso bastaria aos/às alunos/as e as suas famílias. Tentando interpretar os dois trechos citados antes, com base na discussão feita na seção anterior e no início desta, poderia argumentar, então, que o tempo para a escolarização, alfabetização e alfabetismo de que as famílias desejavam/podiam dar/dispor para seus filhos/as não correspondia às expectativas do Estado, representado pelas vozes dos Inspetores; a limitação da escolarização ao ensino da leitura, escrita e cálculo parecia ser definida por esse tempo disponibilizado e a qualidade do alfabetismo seria dada pela maior ou menor competência docente de ensinar, marcada, novamente por essa restrição de tempo de escolarização. Temos, assim, duas instituições - família e escola - procurando definir o quanto seus filhos/as e alunos/as deveriam ser alfabetizados/as, escolarizados/as e educados/as. A fala do Inspetor da 1ª Região, Arthur Toscano Barbosa, aponta para a mesma questão, quando este se preocupa em “conscientizar” os pais para a importância da escola, ao mesmo tempo que “compreende” que o homem do campo não precisaria do domínio da gramática para cultivar a terra, embora assuma que o Estado deva vulgarizar o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Seguindo as interpretações que Castro-Gómez (2000) faz dos usos dados aos livros escolares para a distribuição do saber escolar, eu poderia dizer que a gramática seria importante para formar os/as cidadão/ãs da república, que compõem o grupo do “nós” e não o homem do campo, que, pelo menos, nesse momento, ainda comporia, o grupo dos “outros”.

---

<sup>180</sup> Devo ressaltar que essas representações das expectativas de docentes e das famílias dos/as alunos/as quanto ao domínio da leitura, escrita (apresentada como caligrafia) e cálculo (apresentada como aritmética) é feita por intermédio da voz dos Inspetores Regionais, ou seja, é apresentada segundo as interpretações que eles faziam das mesmas.

Entretanto, não me descuido, sempre que se me proporciona ocasião e, como é de meu dever, em demonstrar aos pais que seus filhos não devem limitar-se a obter os meios essenciaes para aprenderem, para alcançarem os elementos primordiaes indispensaveis na lucta pela vida, em uma quadra da civilisação humana em que, cada vez, temos maior necessidade de saber muito e de tudo. Mas devem procurar obter esses conhecimentos, capital tão ou mais importante que os que elles buscam em outra especie, e que se perdem com maior celeridade e em muito menor prazo.

Acredito, de boamente, que as minhas palavras, por bem inspiradas que sejam na comprehensão verdadeira dos meus deveres, como funcionario e como cidadão, não abalarão a crença do homem do campo de que, em geral, elle não precisa na familia de quem saiba grammatica, mas de quem saiba arrotear a terra, fecundal-a e tirar d'ella os melhores fructos (Relatório, 1899, p. 51-52).

A fala do Inspetor aponta para uma nova questão: o quanto a escola estaria atendendo às expectativas de escolarização, alfabetismo e educação, considerando o trabalho realizado em áreas rurais. Na voz de outro inspetor, o da 5ª Região, Manoel Pinto da Costa Brandão Junior, citando uma outra voz, podemos localizar a crença de que a escola permitiria opções de trabalho longe do campo, mostrando que tais opções só se tornariam acessíveis com o domínio da leitura, pelo menos.

‘Já não há necessidade de demonstrar a necessidade de abrir escolas, de as ter por toda a parte e de as ter excellentes.

Esta necessidade é comprehendida por todos. Ninguem já pergunta quem quererá ser camponio de charrua ou moço de cavallariça, quando todos souberem ler’ (Jules Simon apud Relatório, 1899, p.154).

O Inspetor da 2ª Região, Pedro Duplan, esclarece, em 1899, que, em uma das aulas, o adiantamento ultrapassava a categoria “saber ler” incluindo as demais disciplinas da escola primária, enquanto, em outras aulas, a maioria dos/as alunos/as não possuía, ainda nem o domínio da leitura. Registrava também que, em uma primeira classe, a professora usava um silabário e não possuía pelo menos um dos apetrechos necessários ao ensino simultâneo: o quadro negro. Esse conjunto de cinco exemplos de apontamentos sobre o trabalho escolar de algumas aulas públicas, destacados de um

conjunto maior de registros realizados por esse inspetor, foi retirado de seu relatório para ilustrar como estavam sendo desenvolvidas as atividades de leitura e escrita.

3ª mixta. Vila.

Professora: d. Prescilla Alves de Paula Duarte.

As varias classes em que estão divididos os alumnos mostram-se adiantadas não só em leitura, como tambem nas outras disciplinas do curso primario, o que é raro encontrar-se (Relatório, 1899, p. 83).

6ª mixta. S. José do Hortencio.

Professora: Luiza Amalia Leite Machado.

Esta aula funciona de tarde, isto é, quando muito 3 horas por dia, como verifiquei em duas visitas em dias consecutivos.

Dos 18 alumnos que encontrei, 3 podiam ler no 2º livro, e sabiam alguma cousa da taboada, e os mais soletravam.

Esta escola não preenche seu fim n'um logar da importancia de S. José do Hortencio (ibid., p. 89).

3ª sexo masculino. Morros.

Professor: Marcilio Dias de Azevedo.

15 alumnos presentes. Um só podendo ler; os mais soletrando e principiantes. Sala soffrivel (ibid., p. 92).

6ª mixta. Entrada do Matto.

Vaga. Regida interinamente por d. Thereza Missel.

Esta escola não funciona em local conveniente, sendo este distante de mais de meia legua do logar onde tem moradores em numero sufficiente para justificar a manutenção de uma aula publica.

Quanto ás condições em que a encontrei, estando presente o digno intendente do municipio, não podiam ser piores: nem matricula, nem livro de chamada, nem cadernos de escripta. Só vi n'uma sala muito exigua uns tantos rapazes de todas as idades, e em outra umas tantas meninas e moças; chamados uns e outras para lerem e darem a taboada, mostraram-se completamente alheios a todo o trabalho escolar.

Actualmente esta escola não preenche seu fim (ibid., p.93).

5ª mixta. Trez Forquilhas.

Professora: d. Candida Maria Tavares.

Os apontamentos que tomei n'esta escola são:

'2ª classe (lendo no 2º livro) ..... 6

1ª classe. Syllabario ..... 13

Alumnos presentes ..... 19

Não tem estrada, nem quadro negro, nem livros de escripturação, nem matricula, nem regulamento, nem regimento'.

Penso que esta aula não preenche seu fim, devido ao estado de saude da senhora professora que, tendo passado pelas mais duras provações, no tempo da revolução, na própria casa onde funciona a escola e cansada por 32 annos de magisterio, não está mais em condições de cuidar do serviço como convém ao interesse publico (ibid., p. 96).

Como podemos verificar, a prática da leitura é comentada quanto ao adiantamento das classes, método utilizado, competência de leitura dos/as alunos/as e usos de livros. Não há comentário algum com relação aos mesmos aspectos – adiantamento, método, competência, uso de lousas ou de cadernos - para a prática da escrita, a não ser a referência de que, em uma das aulas, faltaria o quadro negro e de que o grau de adiantamento das diversas classes de uma dessas aulas não se restringia a leitura, o que pode significar que, incluiria, pelo menos, a escrita. Mesmo o controle que o/a docente deveria fazer do funcionamento de suas aulas, documentando em livros de registro apropriados para o inspetor revisar, era inexistente em duas dessas aulas, exatamente aquelas em que os/as alunos/as se mostravam desinteressados e não conseguiram mostrar um bom desempenho diante do inspetor, e onde a “pobreza” e a desorganização da sala de aula, espelhariam as próprias vicissitudes por que passou a “antiga” professora.

Nos relatórios dos Inspectores Regionais, que são anexados ao do Inspetor Geral, nos anos de 1898, 1899 e 1900, encontro o registro sistemático da preocupação com a permanência do/a aluno/a na escola, para que dessa forma, chegasse a um grau de instrução maior do que o proporcionado pelo simples domínio das habilidades de ler, escrever e contar. Chervel (1990) constata a evolução sensível que o termo *aluno* sofre no século XIX, esclarecendo que se formaria “o/a aluno/a”, ao mesmo tempo em que se ensinaria o que ele deveria saber, enquanto para o “escolar” somente se ensinaria o que deveria saber. Observa, ainda, que o uso desse termo concorreria fortemente com o uso da palavra “criança”, permitindo visibilizar que o uso de uma ou outra dessas denominações representava a transformação ‘em “educação” e em “formação do espírito” o que então não era mais do que “instrução” e “aprendizagens elementares”. Os Inspectores gaúchos, além de se referirem aos alunos/alunas através dessas expressões, usam também “menina”, “moças” e “rapazes”, indicando que a faixa etária deveria ser bastante diferenciada entre o alunado, embora informem também que eles/as saíam das escolas antes de completar 13 ou 14 anos. Não só as famílias das áreas rurais são responsabilizadas pela saída dos/as filhos/as antes de completar o curso elementar, mas também as das áreas urbanas, cuja saída da escola ocorreria para o trabalho no

comércio ou na indústria, como podemos constatar no relatório dos inspetores Manoel Ignácio Fernandes, da 6ª Região, e Arthur Toscano Barbosa, da 1ª Região.

A razão d'isto está em que os srs. pais não deixam seus filhos frequentar seguidamente as aulas. E' raro ver um alumno que, matriculado aos 7 annos de idade, seja assiduo em suas classes, até chegar aos 13 ou 14 annos: e, assim, obtenha um certo gráo de instrucção.

Em geral, os pais os retiram antes de completar o respectivo curso elementar, para os empregar ou seja no commercio, ou nas artes e industrias.

Identico proceder se observa nos districtos ruraes; sobretudo, na epocha das lavouras, em que os meninos vão auxiliar seus paes, n'aquelles trabalhos. E o mesmo succede nos sítios ribeirinhos, cujos habitantes se entregam á industria da pesca (Relatório, 1899, p.166).

As creanças de familias moradoras nas pequenas povoações e no campo, ao mesmo tempo que frequentam as aulas, empregam-se nos trabalhos da agricultura e da industria pastoril, auxiliando seus paes. Dahí, numa frequencia muito irregular e inconstante á aula, frequencia ainda assim dependente das condições do tempo, das épocas das sementeiras, lida com o campo, etc.

Em certos meses do anno, as aulas ruraes quasi que se despovoam, muito embora seja avultada a sua matricula; e tendo chegado a algumas em dias em que não estão sentadas nas classes mais que cinco ou seis creanças, trazendo dos paes recomendação de não demorarem mais do que o tempo preciso para darem as lições.

Por outro lado, sabeis que rarissimas são as creanças que permanecem nas aulas ruraes, mais do que o indispensavel para aprenderem a ler, escrever e contar. Chegadas a este ponto, seus paes as empregam immediatamente na vida agricola ou outra congênere.

Com elementos taes, ainda ao professor mais cuidadoso, é absolutamente impossivel, observar e fazer observar por seus alumnos o regulamento interno e o programa de ensino. Não vos surpreenderei, portanto, dizendo-vos que o adiantamento da população escolar das aulas em taes condições é menos que mediocre, ficando muito aquém dos esforços e sacrificios de toda a ordem feitos pelo patriotico Governo do Estado, para disseminar a intrucção elementar o mais possivel, no Rio Grande do Sul (Relatório, 1900, p. 396).

Segundo esses relatos dos Inspectores Regionais, os/as alunos/as das áreas urbanas também saíam da escola sem o domínio das habilidades básicas de ler, escrever e contar, sendo que somente o seu domínio, como já vimos na primeira seção deste capítulo, seriam insuficientes para educar integralmente os/as futuros/as cidadãos/ãs. A seguir, veremos que formas de garantir a escolarização em novos moldes estariam sendo

constituídas, considerando essas necessidades. Ao que parece, até 1900 os Inspectores Regionais demonstravam o interesse em revisar os postulados da escola tradicional ao desprestigiar métodos e modos de ensino e de leitura reconhecidos como ultrapassados.

Entre os discursos constituintes da pedagogia moderna, enquanto a Psicologia definiria o respeito ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, a Sociologia acenaria para a educação novas finalidades sociais: a educação passava a ser vista como instrumento de reconstrução social e estabilidade política (Monarcha, 1990) e foi sob essa influência que a Pedagogia reformulou planos e programas. O lema do movimento renovador que se insurgia na década de 20 no Brasil seria consoante com o projeto político do primeiro governo republicano gaúcho, ao postular a “revolução dentro da ordem”, aproximando-se, portanto, ao da doutrina positivista de fortes traços comtianos que defenderia “progresso com ordem” ou “conservar melhorando”. Monarcha (op. cit.) observa que, ao mesmo tempo que o movimento renovador ou escolanovista defendia os valores das sociedades industriais, em um contexto marcado pela presença do universo agrário, rural e oligárquico (eu acrescentaria - próprio ao nosso Estado), propunha uma nova concepção da infância, de métodos de ensino, de programas e currículos, de organização e administração escolar, o que implicaria também uma concepção de minoridade da sociedade civil. A hegemonia desse discurso no Brasil ocorreria nas décadas de 20 e 30, e podemos constatar aproximações a esse tipo de discurso que concilia a ação da escola à formação do trabalhador e à alfabetização inicial. A revisão que os governantes gaúchos começam a fazer da política administrativa republicana já no novo discurso do PRR, com o início do governo de Borges de Medeiros ilustra esse movimento (Pinto, 1986, p. 44-45):

O período que se segue a 1898, e que está sendo tratado como o primeiro momento de uma trajetória em direção a uma posição hegemônica no estado, caracteriza-se por um novo discurso, que poderia ser chamado de discurso de implantação do projeto político do PRR. Nossa hipótese é que, criadas as condições necessárias para a posição estável no poder nos primeiros dez anos, o PRR parte para a implementação de um projeto político que possuía duas linhas mestras – era antiliberal e não oligárquico. O antiliberalismo do projeto republicano gaúcho se concretiza institucionalmente na Constituição do Estado e nas políticas do PRR em termos de administração estadual, que se confundia com a

administração partidária. O caráter não-oligárquico tem uma natureza mais complexa e se refere à necessidade do PRR de criar raízes na vida sócio-econômica do estado, sem contar com a rede de relações coronelistas que estavam nas mãos dos grupos tradicionais-liberais gaúchos. Construir uma posição hegemônica significava criar uma base de apoio fora do coronelismo tradicional.

Cabe lembrar que, em vista de que a maioria da elite gaúcha se encontrava intimamente ligada ao partido federalista, o discurso do PRR, para construir uma posição hegemônica como partido, dirigia-se a pecuaristas do centro norte, com menos tradição e poder econômico do que aqueles concentrados na região da campanha do Rio Grande do Sul, aos setores urbanos, constituídos de comerciantes e industriais, operários e empregados do setor de serviços, e a um terceiro grupo, formado de empregados do setor terciário, tanto do setor público como do privado. Cabe ressaltar, ainda, que o PRR entendia que o progresso econômico do Rio Grande do Sul era de sua responsabilidade, ou seja, do próprio Estado (Pinto, 1986).

Graff (1990) sugere uma abordagem histórica do alfabetismo que se centre nas continuidades e discontinuidades, como também na extensão da mudança e descontinuidade para se compreender os seus legados. Para diferenciar continuidades de descontinuidades, o autor esclarece que nas continuidades o desenvolvimento e a mudança são mais graduais que nas descontinuidades.

Para ilustrar essas descontinuidades na interpretação dos legados do alfabetismo, Graff (1990) sugere que analisemos a relação entre alfabetismo e processos de desenvolvimento econômico. As explicações de Graff sobre a relação inicial entre alfabetismo e industrialização nos permitem entender a revisão de determinadas argumentações dos Inspectores Regionais, realizadas na fase inicial de implantação do projeto político do governo republicano gaúcho e que sofreram, em seguida, novas interpretações. As representações que os Inspectores Regionais teriam da relação entre escolarização e alfabetismo, com a entrada no mundo do trabalho de crianças e adolescentes, recriminando esses últimos e suas famílias, por afastá-los da escolarização, são abruptamente substituídas pelo discurso da profissionalização da escolarização e do alfabetismo através de outras vozes até o final da Primeira República,

como a do futuro Secretário do Interior e Exterior, Protásio Alves. Devo observar, ainda, que o domínio das habilidades de ler, escrever e contar, não seriam necessários para a entrada no mercado de trabalho em uma fase inicial da industrialização. Graff explica que

A industrialização inicial, como concordam as evidências de uma série de estudos, deveu pouco ao alfabetismo ou à escolarização; suas demandas sobre a força de trabalho foram raramente de natureza intelectual ou cognitiva. Na verdade, a industrialização, com frequência reduziu oportunidades para a escolarização e, conseqüentemente, as taxas de analfabetismo caíram à medida que ela cobrava seus direitos sobre o 'capital humano' de que se alimentava (Graff, 1990, p. 50).

O autor esclarece, entretanto, que em alguns lugares e períodos posteriores, a existência de níveis mais altos de educação popular anteriormente ao advento do capitalismo fabril pode ter contribuído para uma transição mais tranqüila para o mercado de trabalho. Este parece ter sido o movimento para viabilizar o plano de governo do PRR na Primeira República. A contextualização das ações governamentais quanto à instrução e a política econômica permitem compreender como foi sendo construída a profissionalização da escolarização para além do domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Registros pontuais do novo Secretário do Interior Protásio Alves, que assume a Secretaria do Interior em 1906, visibilizam a determinação de preparar não só os/as alunos/as, mas também os/as professores/as para o exercício profissional. Podemos, a partir de suas argumentações, perceber o deslocamento de discursos quanto à educação, com o deslizamento da valorização do ensino intuitivo, que privilegiava a observação, para o ensino ativo, que privilegiaria a ação.

É preciso preparar o professor para, ao lado da instrução literaria, proporcionar ao alunno da aula urbana conhecimentos que facilitem a sua iniciação na vida commercial e industrial, e no da aula rural ensino pratico e relativo á agricultura e zootechia.

É evidente que para isso tem o professor da escola rural de conhecer physica, chimica e sciencias naturaes (Relatório, 1907, p. 11).

As 'lições de cousas' fazem parte de nossos programas de instrução; pois bem as artes manuaes são o seu complemento.

As 'licções' ensinam a observar; as 'artes' ensinam a crear e a executar (Relatório, 1909, p. XI).

Tem V. Exc<sup>a</sup>., com as suas ordens, attendido a triade; fazendo-se o maximo possivel dentro das contingencias do meio, representado pelo tempo e recursos financeiros. Não é certamente possível substituir de prompto grande numero de professores moldados em antigos methodos e incapazes, por isso, de se tornarem completamente educacionistas modernos, que, em vez de tolherem, desenvolvem a flexibilidade de espirito das creanças, tornando-as aptas para a actividade actual. Mas a Escola Complementar, bem provida de material e pessoal, prepara os novos professores com as qualidades necessarias e a acção constante, por intermedio dos inspectores escolares, junto aos professores de velhos methodos, corrigem tanto quanto possivel defeitos de educação notados (Relatório, 1914b, p.8).

A partir das mudanças nas políticas educacionais ocorridas na passagem do governo imperial para o republicano, as experiências docentes, vistas como não científicas, foram consideradas obstáculos às inovações e, portanto, precisavam ser qualificadas. Como a escola republicana deveria preparar as novas gerações, caberia a Escola Complementar formar os/as “novos/as” professores/as e ao Estado o controle do ensino racional e eficaz, através da inspeção escolar. Como já disse antes, embora sejam as décadas de 20 e 30 aquelas que assistiram à ascensão da Escola Nova, teremos sua “construção” como discurso a partir das contribuições prévias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, tomadas como modelo pelos republicanos para substituir a instrução pública imperial. Souza (2000) observa que os republicanos condenariam os métodos de ensino da instrução pública imperial, tendo por referência o relatório e pareceres de Rui Barbosa que propunham a reforma do ensino primário, elaborados em 1882. Como Rui, eles elegeriam como figura principal de seus ataques a utilização da memorização na instrução.

No Rio Grande do Sul, a centralidade dessa discussão se faz presente no discurso dos governantes pela valorização da unidade de métodos e de doutrinas e normatização legal de uso do método de ensino intuitivo, do modo de ensino simultâneo e do método de ensino da leitura João de Deus, como já vimos até aqui. A revisão dessas determinações legais, especialmente a que se refere ao método de leitura, pode ser vista pelos acontecimentos, já referidos e estudados nesta Tese, da viagem de

estudos ao Uruguai, realizada por missão de professores e alunas da Escola Complementar em 1913 e, especialmente, da adoção do primeiro livro *Queres ler?*, em 1929, sobrepondo-se à *Cartilha maternal*, que representava o método de leitura oficial.

Para ilustrar a representação que os republicanos tinham da escola imperial, quanto à sua competência - de apenas ensinar a ler o filho do proletário -, apresento argumentação de Protásio Alves, desqualificando-a, para propor sua substituição pela escola pública republicana, que educaria essa criança de forma “completa”, “democrática”.

Guiado pela directoria por V. Ex<sup>a</sup> traçada, amparada sempre pelas lucidas resoluções na execução do programma, o ensino publico no Rio Grande do Sul passou pouco a pouco por completa transformação. Antiga escola dos primeiros tempos da Republica, que conservava o aspecto ainda dos tempos coloniaes, onde o filho do proletario isolado, aprendia a ler sob o regimen da palmatoria, olhando para as outras creanças que passavam para os collegios particulares, como privilegiados da sorte, gerando sentimentos de inveja e outros mais baixos, foi substituida por collegios e outras escolas, onde, ao lado da educação completa, a creança tem o sentimento de igualdade de origem, só quebrada pelo merito que o esforço individual conquista. A escola publica, que humilhava ao que transpunha suas portas, pois a sua frequencia significava indigencia, hoje é procurada indistinctamente; os seus humbraes são altos para deixar passar a todos de cabeça erguida (Relatório, 1918a, p. XI).

O princípio da igualdade de oportunidades aparece como obra da república, atribuindo ao mérito dos/as alunos/as a conquista da “educação completa”, já que o esforço do governo para qualificar a escola poderia ser constatado no investimento na formação docente. O “entusiasmo pelo novo” apresenta o próprio presente ou um passado recente como indesejáveis e decadentes, pois obstaculizariam o progresso. Ao mesmo tempo que os representantes do primeiro governo republicano gaúcho desqualificam o passado como uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo, apresentam a construção do futuro através de ações governamentais que, no presente, permitiriam a superação dessa situação. A Escola Complementar teria a responsabilidade de formar os/as “novos/as” professores/as necessários/as à mudança de métodos e modos de ensino. As próximas falas dos governantes são ilustrativas desse

movimento de modernização constante realizado através da formação de professores/as na Escola Complementar<sup>181</sup>.

As alumnas mestras, que são contractadas como auxiliares do ensino, ministram nos collegios os methodos hodiernos de leitura, arithmetica, lições de cousas, trabalhos manuaes, canto e gymnastica sueca. Tem se realisado no fim de cada anno lectivo uma exposição dos trabalhos manuaes realizados na Escola Complementar e nos collegios elementares (Relatório, 1916b, p.29).

Pelo que vimos até aqui, as representações de leitura e escrita presentes nas páginas das cartilhas que foram adotadas ou circularam no mercado editorial do nosso estado conferem á alfabetização um domínio que ultrapassa a aquisição das habilidades de ler e escrever, requisitando delas a formação do/a bom/a cidadão/ã. Nos exemplos que apresento a seguir, veremos que, além da educação integral, isto é, de seu desenvolvimento em seus aspectos físico, moral e intelectual, os textos das cartilhas privilegiaram também a funcionalidade da leitura e da escrita (figs. 149-150), exemplificada pela apresentação de cartinhas, em que uma suposta criança escreve para mostrar que já aprendeu a ler e a escrever e já pode, então, fazer uso dessas habilidades, assim como pode interagir com outros portadores de texto, como jornais e livros (fig. 147). Tais textos ilustram também o próprio processo de aquisição da escrita e da leitura pelas crianças, aproveitando o texto para refletir sobre esse processo, conforme uma determinada metodologia de ensino dessas habilidades e das convenções ortográficas da nossa língua escrita. Outros textos das cartilhas mostram também que a leitura é imprescindível, estando o domínio dessa habilidade associado, de forma explícita, ao reconhecimento dos sujeitos como “gente” (fig. 148). Assim, saber ler seria o primeiro passo para se reconhecer o/a aluno/a como “educado/a”. Vejamos.

---

<sup>181</sup> Considerando que as posições que os diferentes sujeitos históricos e sociais ocupam determinam como a história será narrada por cada um deles, não posso deixar de observar ao término desta seção que a inclusão dos pontos de vista de professores/as e alunos/as, entre outros/as personagens dessa história, poderiam trazer novos olhares a futuros estudos dentro desta mesma temática para que outros/novos sentidos dados à alfabetização/alfabetismo e sua relação com a instrução e a educação possam ser examinados nesse período da Primeira República no Rio Grande do Sul.

6

## CART A

Srta.  
Iracema Seixoto  
Porto Alegre

Porto Alegre,  
20 de setembro de 1929.

*Querida mamãe.*

*Venho dar-te uma agradável notícia! Já sei ler!*

*Como vós, já sei escrever também.*

*Quando aqui cheguei, não conhecia uma letra sequer.*

*Hoje leio lindas histórias, os jornais e livro de contos que recebi da boa professora.*

*Como me sinto feliz por dar-te em tão pouco tempo essa boa nova.*

*Quanto devo a minha querida mestra!*

*Prometo-te continuar sendo sempre docil, aplicada e boa, seguindo assim os teus conselhos.*

*A ti e ao papai envio beijos a filhinha.*

*Laura.*

NOTA — Procure-se que os educandos escrevam correctamente esta carta, primeiro em copia, e depois sob ditado.

FIGURA 147: Texto “Carta” do primeiro livro *Queres ler?*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza (1929, p. 111).

Agora sim, agora sou gente.  
Já sei lêr os annuncios dos jor-  
naes e os letreiros das vendas das  
ruas por onde eu costume passar  
para ir á escola.

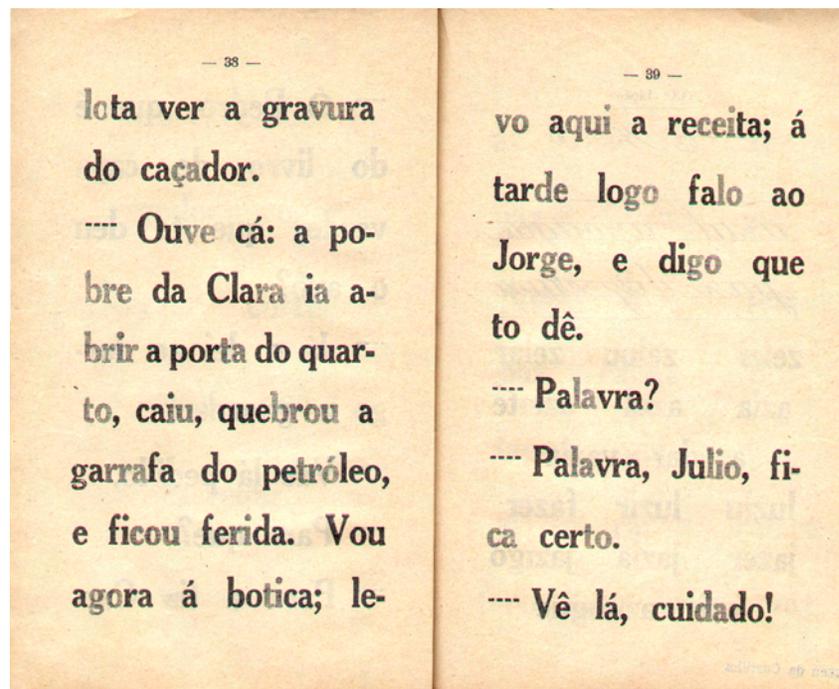
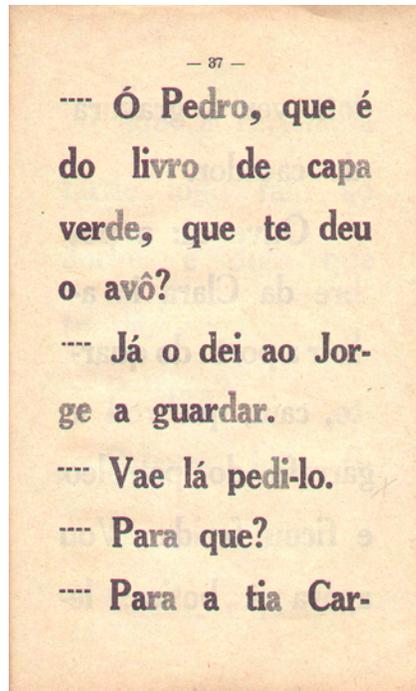
Hontem li com facilidade os  
dizeres de algumas placas fixadas  
ás portas de casas de medicos e  
de advogados.

Como é bom saber lêr!

Bemdito o dia que a boa da  
mamãzinha me mandou para a  
escola!

Museu da Cartilha

FIGURA 148: Texto sem título (Agora sou gente) da *Cartilha brasileira*, de Clemente Quaglio (1921, p. 70).



FIGURAS 149-150: Diálogo (sem título) da *Cartilha maternal* ([Gomes?], s. d., p. 70-73).

*Campinas, 21 de Julho de 1895.*

*Querida Maesinha.*

*Escrevo-lhe esta cartinha, para dar-lhe a agradável noticia de que acabei hoje a Cartilha.*

*Já sei lêr, querida maesinha, e escrever também, como a senhora bem pôde ver por estas linhas.*

*Estou contente muito contente. Agora posso lêr as suas adoradas cartas e os jornaes.*

*Até ás férias. Abrace por mim os irmãosinhos, e a senhora e o papae, a quem desejo muita saúde, abençoem sempre este filho, que muito os estima e respira.*

*Mauro. (Barreto, 1930a, p.60)*

### **Já sei ler**

1. Já sei ler!
2. Já sei ler nos livros, nas cartas e nos jornais.
3. Que bom! Posso agora aprender lindas histórias.
4. Posso conhecer minha terra, o meu querido Brasil, lendo histórias de viagens.
5. Posso saber o que outros homens fizeram e pensaram há muito tempo.
6. Posso escrever cartas aos meus amigos e parentes.
7. Como é bom saber ler!
8. Todos os brasileiros precisam saber ler.
9. O brasileiros que não sabe ler não é bom brasileiro.
10. Devemos ensinar a ler aos que não sabem.

*Como é bom saber lêr! (Lourenço Filho, 1945, p.42)*

### **(sem título)**

1. I - Duas por um tostão! ? Quem quer a laranjinha doce, a duas por um tostão?
2. Era assim que um rapazito, com uma cesta ao braço, ia pela rua vendendo laranjas.
3. De vez em quando, parava, e se punha a ler um jornal, que levava na mão.
4. O Antonico, curiosamente, parou junto delle .
5. O vendedor de laranjas levantou os olhos para o Antonico, que sorria.
6. - Ri-se , porque pensa que eu não sei ler?
- 7 - Não; rio-me , porque vejo que você não perde tempo.
8. - Ah! Si eu pudesse ir para uma escola! Mas não posso: - preciso trabalhar!
9. - Olhe! quando sahir com as suas laranjas, vá alli áquella casa. Mamãe as comprará todas.
10. E eu ensinarei a você durante uma hora.
11. O menino aceitou, agradecido, o offerecimento, e continuou a vender as suas laranjas (Barreto, 1930a, p.49).

(sem título)

1. Lúcia está sentada no sofá.
2. Ela tem em frente um livro aberto.
3. Esse livro é uma cartilha antiga.
4. Sua primeira página tem um veado.
5. A segunda tem somente - fa, fe, fi, fo, fu.
6. Que vem a ser isto?
7. A menina não entendeu nada.
8. Va, ve, vi, vo, vu, é que deveria lá estar.
9. Lúcia pôs a mão no queixo e começou a pensar.
10. Vou fazer nomes com fa, fe, fi, fo, fu.
11. Com fa, eu faço... fava.
12. Com fe, eu faço... fera.
13. Com fi, eu faço... fita.
14. Com fo, eu faço... fole.
15. Com fu, eu faço... fubá.
16. Mas, que tem isto com o veado?
17. Veado começa por ve!

[imagem de um veado acompanhada logo abaixo de três frases em letra manuscrita]

1. Lúcia volta a fôlha do livro e diz :
2. Vamos ver a história do veado.
3. Virou mais uma fôlha do livro.
4. Numa página havia uma boneca sentada em um tapête.
5. Muito bem! Vamos ler a história da boneca!
6. Na outra página estava: va, ve, vi, vo, vu.
7. Como isto só posso dizer: viva, vovô!
8. Se eu combino fa e va, tenho... fava.
9. Muito bem! Vovô gosta muito de favas.
10. Também poderia dizer fa...vo.
11. Bravos! Eu gosto de favos... de mel.

[imagem de uma flor]

1. Lúcia tomou gosto pelas combinações.
2. Resolveu fazer mais uma.
3. Logo pensou em - boneca e tapête.
4. Ela escreveu num papel - bo...ne...ca.
5. Na outra linha escreveu - ta...pê...te.
6. Uma palavra ficou embaixo da outra.
7. Lúcia combinou os pedaços das palavras.
8. Conseguiu um quadrinho, assim:

[imagem de uma boneca e de um tapete e quadro como essas palavras divididas em sílabas]

9. Ela juntou os pedacinhos e assim conseguiu formar as palavras

bô ...ca

ca...bo

bo...né

bo...te

ca...ne...ca

ca...ne...ta

(Oliveira, 1953, p. 63-66).

## 32ª lição

### A letra mágica

**X** xa xe xi xo xu

O Xisto chegou perto da Xandoca e disse:

- O xis é uma letra mágica. Você que ver?

Numas palavras, êle vale **chê**:

|          |         |        |
|----------|---------|--------|
| xa-ro-pe | xar-que | cai-xa |
| en-xa-da | quei-xo | fei-xe |

Noutras palavras vale **qsê**:

.....fi-xo                      re-fle-xo                      de-flu-xo

Noutras, vale **zê**:

|         |           |         |
|---------|-----------|---------|
| e-xa-me | e-xem-plo | e-xa-to |
|---------|-----------|---------|

Noutras ainda, vale **cê**:

|           |           |          |
|-----------|-----------|----------|
| au-xí-lio | pró-xi-mo | má-xi-mo |
|-----------|-----------|----------|

E finge de **esse** nestas palavras:

**ex-pli-car      ex-pul-sar      ex-pe-dir**

- É verdade, exclamou a Xandoca. O xis é uma letra extraordinária. Não pede auxílio a ninguém.

Explique você agora porque o xis é uma letra mágica (Lourenço Filho, 1944, p.35).

A partir desses últimos textos apresentados, poderíamos discutir as representações que os discursos sobre o alfabetismo e a alfabetização recebiam nas páginas das cartilhas. Graff não separa alfabetismo de alfabetização, pois o que define por *literacy*<sup>182</sup> é tanto habilidade, técnica (alfabetização) quanto estado, condição (alfabetismo), acrescentando que, para se construir uma definição, devemos examinar contextos específicos, o que implica produzir uma definição de alfabetismo própria a um contexto geográfico e histórico específico, caracterizado por suas continuidades e descontinuidades. Se para o inglês usa-se uma única palavra - *literacy* - para definir o processo da alfabetização e o seu produto, no português do Brasil, considerando instâncias acadêmicas de uso, a diferenciamos em *alfabetização* e *alfabetismo*. Entre o final do século XIX e início do século XX, não havia a diferenciação entre esses termos como construto teórico, mas os textos das cartilhas apontam distintamente para eles e sua relação: a alfabetização propicia o alfabetismo ou, dito de outra forma, o processo leva ao produto. A compreensão das expectativas de alfabetismo e alfabetização, assim como de sua relação com as expectativas de educação e escolarização, exige o exame de “contextos materiais e culturais precisos, historicamente específicos”(Graff, 1990, p. 40) e existem marcas desses discursos e representações nos textos das cartilhas, como pudemos constatar.

---

<sup>182</sup> Para Graff (1990), “*literacy* é, acima de tudo, uma tecnologia ou um conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos e impressos” (ibid., p. 35). O que implica *literacy* ser vista “como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão” (id.).

### 7.3 Ser “an/alphabeto”<sup>183</sup> em números e percentuais

Conforme dados dos primeiros censos realizados no Brasil, observa-se a ocorrência de uma porcentagem de população livre que sabia ler e escrever de 26 % na província do Rio Grande do Sul, em 1872 (Alencastro, 1997, p. 475), e de 31%, em 1890, ou seja, no advento da República, chegando o percentual de alfabetizados a 47% e 55%, nos censos das décadas de 1920 e 1940, respectivamente (Ferrari, 1991, p. 8).

Quando tais percentuais nos são apresentados a partir de uma grande categoria como essa – saber ler e escrever – nos deparamos com a necessidade de esclarecer que competências estariam sendo consideradas para estabelecer esse critério: saber ler e saber escrever o quê? Saber ler e escrever como? E mais: os dados de 1890 incluem toda a população? Uma primeira delimitação da população considerada é feita ao se entender que os dados do censo de 1872 não incluía os/as escravos/as. Entretanto, questiono o quanto os dados de 1890, 1920 e 1940 incluiriam esse segmento da população, já na sua condição de libertos. Embora os dados apresentados por Alencastro quanto ao domínio da leitura e da escrita se refiram à população livre, ou seja, não incluam os escravos, em 1872, outros dados apresentados por esse mesmo autor

---

<sup>183</sup> Silva (1996), em estudo do processo de identificação do “sujeito-analfabeto” no *Dicionário de Língua Portuguesa*, de Antonio Silva de Moraes, que teve dez edições publicadas em Portugal, no período de 1789 a 1949 analisa os significados de *analphabeto/analfabeto*, *alfabetização*, *analfabetismo*, *alfabetizado*, *abecedário*, *abecedária*, *cartilha*, *analfabético*, *analfabeticamente*, mostrando o dicionário como “um espaço-tempo de linguagem fascinante e escorregadio” (p. 153) . O dicionarista é natural do Rio de Janeiro e sua obra exerceu grande influência na produção lexicográfica dos séculos XIX e XX, no Brasil e em Portugal, com todas as edições esgotadas. A título de ilustração, apresento os deslocamentos que sofreu o significado da palavra “analphabeto/analfabeto” nesse dicionário, a partir da análise de Silva (ibid., p. 159): (1) O ignorante até das letras do a, b, c. (2) O idiota, ignorante das letras, que não sabe nem o a,b,c. (3) Que não conhece as letras, que não sabe ler nem escrever. (4) Pessoa que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever. A autora (ibid., p. 159) observa que de substantivo o termo se transforma em adjetivo e que a este movimento se associa “o do funcionamento sintático do enunciado definidor que vai de uma frase simples a uma construção relativa, com o apagamento, do “até” e do “nem” .

referentes a esse censo, mostram que a população de negros “pardos” e “pretos” na população total do Rio Grande do Sul seria de 71.257 e 79.472, representado 34, 5% da população da província. Resta saber quantos negros/as desse total e percentual sabiam ler, ler e escrever ou ler, escrever e contar e, ainda, quais deles/as faziam uso dessas habilidades no seu cotidiano. Precisariamos verificar que usos os/as negros/as faziam da leitura e da escrita em diferentes períodos e contextos para saber quais alfabetismos dominavam: se seria o da leitura (e de que tipo de leitura), o da escrita (e de que tipo de escrita), etc. A história de vida de negros/as letrados/as e iletrados/as desse período pode nos fornecer pistas sobre suas competências e os usos que faziam da leitura e escrita (Souza, 2000). Não posso deixar de informar, entretanto, que não encontrei discussões mais exaustivas nos relatórios da instrução dos representantes do governo do nosso Estado, entre 1890 e 1930, quanto aos/às negros/as e a sua condição de escravos/as no Brasil imperial e de libertos/as no Brasil república. A partir da década de 20 começam a ser apresentados gráficos do curso elementar e complementar discriminando a “distribuição quanto ao adiantamento”; “quanto a idade”; “quanto a nacionalidade dos pais” e “quanto a côr” (Relatório, 1924, anexo). Quanto a esta última categoria - “côr”- e suas subdivisões em - “branca, “mixta” e “preta” -, tal gráfico mostra a predominância da primeira (1867) sobre as demais (respectivamente, 160 e 11). Considero digno de reparo o silenciamento do governo quanto a essa questão nos relatórios de instrução, entre 1890 e 1930, já que no período da propaganda republicana o PRR defendia, coerentemente com as concepções positivistas, o fim do trabalho servil e a “libertação já” dos/as negros/as, sem qualquer espécie de ressarcimento aos donos de escravos/as (História, 1998). A população escrava do Rio Grande do Sul não chegaria a 1% às vésperas da proclamação da Lei Áurea, em 1888 (op. cit., p. 182). Estranho, ainda, tal silenciamento nos relatórios da instrução, tendo em vista o privilégio dado por esses mesmos relatórios a uma outra discussão: a da integração dos/as imigrantes alemães/ãs e italianos/as a “nossa” identidade nacional. Esse é um dos aspectos entre tantos outros a serem considerados para chegar a uma definição contextual de alfabetização e alfabetismo. Poderíamos discutir, por exemplo, as competências de leitura e escrita dos/as imigrantes que se instalaram no Rio Grande do Sul à época em sua língua de origem e na língua portuguesa. Retomo, ainda, a discussão em um sentido mais amplo:

que habilidades e que funcionalidades estariam sendo avaliadas quando se usa como critério ler, escrever e contar?

Hébrard (1999, p. 40) alerta que: “O número de crianças instruídas aumenta mais ou menos rapidamente a cada geração, o ensino evolui, mas tudo se passa como se ‘saber ler’, ‘saber escrever’, ‘saber contar’ designassem sempre as mesmas capacidades, qualquer que seja o século ou o método de ensino”, para, em seguida, sugerir que se faça a gênese das aprendizagens com o fim de descobrir como elas foram se “escolarizando” no decorrer do tempo. A trilogia “ler-escrever-contar” corresponde a práticas de profissões específicas. A pessoa podia somente “saber ler”, “não saber ler e não saber escrever” ou “saber ler e escrever” pagando pela aprendizagem dessas habilidades preços diferenciados. Hébrard (ibid., p.49) considera que na França, “o esforço do século XIX consistia, então, em promover uma pedagogia que não se limitasse ao ‘ler somente’, mas ligasse definitivamente leitura e escrita”. Para tanto, o autor aponta transformações que se faziam necessárias nas escolas francesas: a aprendizagem simultânea da leitura e da escrita<sup>184</sup> e a ampliação dos conteúdos escolares, que, no caso específico dos conteúdos de linguagem, envolveriam a introdução a gramática, a ortografia e a aprendizagem da redação de textos<sup>185</sup>, como decorrência do domínio da língua escrita. Os dados numéricos e percentuais sobre o domínio dessas habilidades e seu uso, presentes nos relatórios dos representantes do governo do nosso Estado, ou estavam vinculados ao domínio da leitura, apresentando claramente que o critério utilizado fora esse, ou, ao que parece, estariam relacionados ao domínio simultâneo da leitura e da escrita, quando as categorias utilizadas passam a ser amplas: “alfabeto” ou “analfabeto”.

Vejamos, então, que habilidades estariam sendo consideradas no final do século XIX e início do século XX (1890-1930) pelo PPR para definir o crescimento do alfabetismo no Rio Grande Do Sul. O governo, na voz do Secretário do Interior e

---

<sup>184</sup> No capítulo 5 vimos que o nosso Estado adotou, entre 1890 e 1930, cartilhas que fariam uso do ensino simultâneo da leitura e da escrita e cartilhas que se dedicariam somente à arte da leitura, predominando o uso de obras que incluiriam o ensino simultâneo da leitura e da escrita.

<sup>185</sup> A adoção do primeiro livro *Queres ler?* (Acauan; Souza, 1937), em 1929, indicaria a preocupação da Comissão de Exame das Obras Pedagógicas de privilegiar a redação de textos, já que tal obra incluiria um maior número de frases e textos que as obras anteriormente adotadas, como também a exploração de ilustrações visando novamente à redação de textos.

Exterior, demonstra satisfação com a diminuição do número de analfabetos. As palavras de João Abbott, em 1899 e 1902, são ilustrativas dessas expectativas governamentais, em que o crescimento nos percentuais de alfabetismo não seriam interpretados como decorrentes somente do domínio da leitura, escrita e cálculo, mas apontariam também para a formação do/a cidadão/ã republicano/a.

Espalhadas em larga messe aulas elementares por todos os recantos do Rio Grande, onde aparece população escolar, estamos vendo com frequência diminuir a cifra dos analfabetos e crescer o numero do pessoal capaz, consciente e instruído.

É este um excellente processo para rapidamente chegarmos á mais completa adaptação do regimen republicano em nosso paiz, sendo de conhecimento banal que mais facilmente poderá guiar-se quem mais conhecimentos tiver dos seus direitos e deveres (Relatório, 1899, p.7-8).

De anno a anno são augmentadas todas as fontes de ensino e todos os dias vemos crescer a procura de escolas. Como uma consequencia natural reduz-se o numero de analfabetos e levanta-se o nivel moral e intellectual do nosso caro Estado (Relatório, 1902, p. 08).

Protásio Alves, que substituiu João Abbott como Secretário do Interior e Exterior a partir de 1906, compara os percentuais de analfabetismo do Rio Grande do Sul com os dos demais Estados da União, já em 1910, como também com países como Itália e Portugal, em 1914. Pode-se perceber na sua argumentação que os percentuais apresentados tanto apontam para o progresso do alfabetismo de ano a ano no Rio Grande do Sul, bem como para seu progresso, comparativamente com outros Estados e Países.

De facto, verifica-se nos estudos comparativos preparados pela Directoria Geral de Estatística e publicados no Boletim Commemorativo da Exposição Nacional de 1908, que é o Rio Grande do Sul o Estado que figura em primeiro logar na União por duas porcentagens: quanto ao numero de aulas por habilidades (1: 1223) e numero de alumnos 36,29%, apurando-se tambem que somos o Estado onde é menor o numero relativo de analfabetos (Relatório, 1910, p. V).

Buscam-se os estudos a que me refiro nas estatísticas censitárias municipais a assignaturas de actos matrimoniaes. Com esses elementos, verifica-se haver diminuído consideravelmente o analfabetismo. No ultimo quadriennio, baixou a 33% o numero de analfabetos nubentes, coefficiente que nos colloca em nivel superior a Italia e Portugal, paizes antigos, onde a densidade da população facilita a lucta contra o analfabetismo, e que pelas ultimas apurações conhecidas tinham respectivamente os coefficientes de 35,7 e 70,81 por cento (Relatório, 1914, p. 9).

A forma de “lutar contra o analfabetismo” pode ser visibilizada no privilégio dado no orçamento do Estado à expansão da Instrução Pública, dotando-a de verba para a construção de prédios escolares, como já vimos no capítulo 3, e subvencionando escolas particulares nas áreas rurais. Tais gastos priorizam sempre a possibilidade de ampliar o acesso à escolarização, seja nas escolas públicas, seja nas particulares subvencionadas. Os relatórios anuais de Protásio Alves e de Fernando Gama, em 1916, registram essa preocupação.

Recentes documentos officiaes trouxeram a publico a impossibilidade em que estão prosperos Estados a levar a instrucção em muitos lugares onde a necessidade se faz sentir, temos felizmente, senão resolvido completamente esse problema, nos approximado da sua solução com o processo de subvencionar escolas nas zonas ruraes; de sorte que ante a insuperavel difficuldade material da despeza com as necessarias aulas publicas estadoaes, conseguimos pelo processo das subvenções, multiplicar por tres o numero de nossas escolas a manter com a verba disponivel não deixando assim tantos pequenos patricios nossos analfabetos (Relatórios, 1916a, p.11-12).

Como têm accusado os relatorios de inspecções, as aulas subvencionadas estão prestando bons serviços á instrucção, concorrendo para redução do analfabetismo em pontos afastados e sem recursos (Relatório, 1916b, p. 318).

Na falta de dados estatísticos quanto à instrução, Protásio Alves propõe o exame de dados referentes ao registro de casamentos e ao número de matrículas nas escolas para que se possa estimar a ampliação do acesso à instrução (Relatório, 1916a) e ao decréscimo do analfabetismo (Relatório, 1918b). Estes últimos dados, parece-me, indicam bem mais números quanto à escolarização, que propriamente quanto a instrução, pois não indicam número de alunos/as aprovados/as, mas somente os da matrícula e

freqüência discente às aulas públicas. Para apurar o decréscimo do analfabetismo, o Secretário sugeria que se olhasse também para os registros de casamento e de matrícula. Tal argumentação possibilita discutirmos em que medida os registros de casamento nos permitiriam diferenciar o grau de instrução para que diferenciássemos sujeitos instruídos de alfabetizados. Antes de ampliar mais essa discussão, vejamos o que nos diz Protásio Alves em 1916 e 1918:

Que o esforço empregado pelo Estado para desenvolver a instrução não tem sido improprio provam na falta de outros dados estatísticos, os que se referem a casamentos e mais actos em que constam o estado de analfabetismo individual, por onde se apura a diminuição dos analfabetos, além das crescentes matriculas e frequencia nas escolas (Relatório, 1916a, p.12).

O decrescimento do analfabetismo, como, na falta de estatística especial, vem significando a diminuição dos analfabetos nos registros de casamentos, o numero crescente de matriculas e frequencia nas escolas e collegios, a preferencia, como já mencionei, da instrução em nossos collegios dão resposta affirmativa (Relatório, 1918b, p. XII).

Vale citar, a título ilustrativo, estudo de Ferraro (1997) que focaliza a relação entre a participação de crianças e de adolescentes no mercado de trabalho no Rio Grande do Sul, entre os anos 20 e 90 do século XX, mostrando taxas de analfabetismo diferenciadas por gênero, ficando as meninas com taxas mais altas de alfabetismo. O autor entende que essa diferença se deveria à maior presença de meninos no mercado de trabalho, embora reconheça que as meninas realizavam o trabalho doméstico. Observa o autor que as estatísticas acabavam ignorando o trabalho de meninos e meninas com menos de 10 anos. Penso também que as meninas, prolongando a sua escolarização, alfabetismo e instrução, já estariam se preparando para assumir a docência como extensão do “seu trabalho” familiar. A matrícula e freqüência da escola complementar parecem mostrar que a feminização da docência estaria sendo iniciada, com os mestre-escolas “cedendo” lugar às alunas-mestras ou professoras normalistas. A instituição escolar estaria deixando de ser um espaço marcadamente masculino, para se feminizar. Professores e professoras passariam a compartilhar a docência, mas expectativas e funções diversas normatizariam o trabalho de uns e de outras até que o discurso da feminização do magistério acabasse por se impor como prática (Louro, 1997).

Souza (2000) julga que o magistério deixou de ser uma profissão masculina para se tornar feminina quando a profissão de mestre-escola passou a ser indigna para o gênero masculino, sendo, então, reinventada como profissão feminina. Os próprios mestres-escola alegariam que a não profissionalização do magistério o transformara em ocupação provisória. Sublinho, ainda, que exatamente aquilo que os afastou da docência – ser uma ocupação socialmente secundária – foi o que possibilitou a sua feminização.

A resposta encontrada pelos representantes do governo para a maior escolarização das meninas aparentemente pareceria ser outra. Para eles, as alunas teriam uma postura adequada em aula pela sua “natureza” mais recatada. Ou seja: a própria diferenciação de gênero masculino e feminino que se fazia, então, estaria contribuindo já na escolarização, para práticas que também eram conformadas por discursos e representações circulantes, definindo os destinos que tomariam no mercado de trabalho meninos e meninas. A representação que o Inspetor da 6ª Região, Manoel Ignácio Fernandes tinha do aproveitamento escolar de meninos/as pode ser reconhecida em fragmento de seu relatório anual:

Em compensação, porém, e para firmar o credito das aulas publicas, todos os annos vemos individuos do sexo feminino que, por sua applicação, dão excellente prova, nos exames, da grande utilidade das aulas publicas, quando regularmente frequentadas. E’ que a menina, naturalmente mais recatada, póde melhor empregar o seu tempo no estudo. Tem por si esta circumstancia altamente favoravel. Eis a razão por que tanto se avantajam aos alumnos do sexo opposto (Relatório, 1899, p. 166).

Essas diferenciações de gênero não são somente representações que se fazem de alunos/as e professores/as, mas engendram práticas que produzem alunos/as e professores/as. A progressão da escolarização e alfabetismo em favor das meninas parece poder ser confirmada pelos dados demonstrativos dos registros de casamento. O quadro que apresento a seguir cruza dois esquemas representando em números e percentualmente a instrução de adultos, conforme os registros de casamento. São utilizadas as categorias “analfabetos” e “alfabetos” nos relatórios para indicar a

instrução dos/as noivos/as. Vejamos esses dados, comparando os anos de 1919 e 1920 (fig. 151-152):

| Instrução               | Noivos         | Noivas         |
|-------------------------|----------------|----------------|
| “ <i>Alphabetos</i> ”   | 8.599 (70,47%) | 7.327 (63,71%) |
| “ <i>Analphabetos</i> ” | 2.901 (24,53%) | 4.173 (36,29%) |
| <b>Total</b>            | 11.500 (100%)  | 11.500 (100%)  |

FIGURA 151: Quadro representando dados referentes a instrução de adultos nos registros de casamento (Relatório, 1919, p. 493).

| Instrução               | Noivos          | Noivas         |
|-------------------------|-----------------|----------------|
| “ <i>Alphabetos</i> ”   | 10.061 (75,43%) | 8.736 (70,56%) |
| “ <i>Analphabetos</i> ” | 3.277 (24,57%)  | 4.575 (34,31%) |
| <b>Total</b>            | 13.338 (100%)   | 13.338 (100%)  |

FIGURA 152: Quadro representando dados referentes a instrução de adultos nos registros de casamento (Relatório, 1920, p. 529).

Se em 1919 os homens numérica e percentualmente eram mais alfabetizados - ou “*alphabetos*” (conforme classificação usada no relatório), novos dados, retirados sobre os casamentos da seção de estatística (Relatório, 1920, p. 529), ilustram a crescente alfabetização das mulheres para o ano de 1920. Cabe sublinhar que o número de casamentos realizados no ano de 1919 aumentou em relação ao ano anterior. A interpretação positiva desse aumento é atribuída à prosperidade por que estaria passando o Rio Grande do Sul à época, segundo representantes do governo, comparando esse crescimento, mais uma vez, com outros países e estados brasileiros. Vejamos como se expressa sobre isso Affonso Jaeger, Chefe da 3ª Secção, observando, em seguida, os novos dados que nos apresenta quanto a números e percentuais de noivos/as alfabetizados/as e analfabetos/as.

Emquanto, em muitos paizes e estados, decresciam os casamentos a uma porcentagem elevada, por se tornar cada vez mais difficil a lucta pela vida, succede no Estado do Rio Grande do Sul factos bem diversos. Por esse apreciavel crescimento dos casamentos, fica comprovada de sobejo a excellente situação de prosperidade que atravessa a população (Relatório, 1920, p. 529).

Protásio Alves refletiria mais uma vez sobre a queda do analfabetismo no nosso Estado em seu relatório do ano de 1921, esclarecendo como os dados estatísticos chegam ao número de alfabetizados e analfabetos. As classificações “ser alfabetizado” ou “ser analfabeto” vêm de uma das habilidades que podiam ser usadas para medir o an/alfabetismo e que seria “saber escrever”, informada a partir da nota no registro de casamento para esclarecer provavelmente o que impediria a assinatura do contrato por parte do/a noivo/a: “A proporção de analfabetos vae cada vez se tornando menor no Estado, e, na falta de outros dados estatísticos, isso se percebe pela progressiva diminuição, nos cartorios de casamentos, da nota ‘não sabe escrever’ e a crescente frequencia das nossas escolas, em razão superior ao augmento da população” (Relatório, 1921, p. 9). Ou seja a habilidade “saber escrever” se reduziria aqui, enquanto medida do grau de alfabetismo, a “saber assinar o nome”. Antes de apresentar novos comentários de Protásio Alves sobre índices de analfabetos, pontuo que os representantes do governo faziam uso das categorias “alfabetos” e “analfabetos” porque interessava aos republicanos controlar os efeitos da escolarização, sendo números e índices a forma de dar materialidade ao grau de alfabetismo e, por consequência, à educação.

O próximo fragmento traz informações comparativas com outros Estados da União quanto ao número de “alfabetos”. É interessante observar que o critério usado, então, é somente “saber ler”, no levantamento estatístico citado. Resta saber a que ano exatamente se referem os dados citados, já que não isto é especificado por Protásio Alves em seu relatório, e como se refletiria no nosso Estado e na comparação com os demais Estados da União o acréscimo da habilidade “saber escrever”, embora saibamos que o ensino simultâneo da leitura e da escrita já vinha ocorrendo há bastante tempo . E

mais: qual definição de leitura estaria orientando o critério “saber ler” do levantamento estatístico de cada Estado?

O quadro das porcentagens de analfabetos da população brasileira, considerado por Estados, publicado no Anuário da Directoria Geral de Estatística do Ministerio da Agricultura, registra o nosso Estado, como o que tem menor coefficiente de analfabetos, e a diferença não é pequena, comparadas as porcentagens com as de outros que, com reconhecido cuidado, se ocupam com a instrução, como Bahia, S. Paulo, Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

No Rio Grande, em mil habitantes, 326 sabem ler; na Bahia 228; em S. Paulo 217; em Pernambuco 108; em Minas Gerais 258 e no Rio de Janeiro 231. (Relatório, 1921, p. 8 – 9).

A partir dos números apresentados por Protásio Alves, referentes a seis estados da União, indicando o número de habitantes alfabetizados, seguindo o critério “saber ler”, apurei o número dos analfabetos em mil habitantes, o que, possivelmente, englobaria as categorias “não saber ler” e “não saber ler e não saber escrever”, correspondendo, respectivamente aos seguintes números: Rio Grande do Sul (674); Bahia (772); São Paulo (783); Pernambuco (892); Minas Gerais (742) e Rio de Janeiro (769). Tais dados se diferenciam dos que Ferrari (1991) apresenta como porcentagens de analfabetos entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Brasil e nos estados de Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul, segundo os censos de 1872 a 1890, excluindo dados referentes ao censo de 1900, que o autor não considerou. Atribuo a diferença nos índices às fontes e ao critério utilizado. Tanto Protásio Alves quanto Ferrari usaram dados oficiais, mas o primeiro apresentou dados do Anuário do Ministério da Agricultura e que consideraram somente a categoria “saber ler”, enquanto o segundo utiliza como fonte os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e, embora não especifique, deve incluir a categoria “saber ler e saber escrever”. Destaco os dados referentes aos censos de 1872, 1890, 1920, 1940 por serem os que ocorreram antes, durante e logo depois do período a que se atém este estudo. É interessante notar que os três estados citados no estudo de Ferrari estariam incluídos nos seis estados apresentados quanto ao número de analfabetos por Protásio Alves. A escolha desses três Estados por Ferrari parece se justificar pela proximidade dos índices desses três estados entre si e ao índice geral do país. No “final” do regime imperial, em 1872, São Paulo teria o índice mais alto de analfabetos (81,2%), seguido de Pernambuco (80,4%),

ficando Rio Grande do Sul com o menor índice (76,8%). Já no início do período republicano, em 1890, o Rio Grande do Sul mantém a queda do índice de analfabetismo, ficando com 69,7%, enquanto os percentuais de analfabetos em Pernambuco e em São Paulo aumentam, ficando, respectivamente, em 83,2% e 83,4%. Para o censo de 1920, teremos a queda nos índices dos três estados: o Rio Grande do Sul reduz o índice a 53,8% de analfabetos, seguido de São Paulo, com 64,7% e Pernambuco apresentando 79,2%. No índice de 1940, São Paulo alcança o Rio Grande do Sul, chegando a 46,5% de analfabetismo, enquanto o nosso Estado ficaria com 45,3%. Pernambuco teria novo decréscimo no número de analfabetos, passando a contar com um índice de 74,3%.

Ferrari (1991) atribui à imigração européia não-lusa, ou dito de outra forma, à imigração alemã e italiana, a antecipação das quedas dos índices de analfabetismo, em pelo menos duas décadas, no Estado do Rio Grande do Sul em relação a São Paulo. Tais dados permitem visibilizar que o declínio nos percentuais de analfabetismo no nosso Estado é anterior à instalação do regime republicano, sendo, portanto, atribuível à imigração. Pergunto-me, então, o quanto, efetivamente, a ampliação do acesso à escolarização, com o advento da República, se refletiu na diminuição do analfabetismo, entre 1890 e 1930 no nosso Estado, a ponto de Osvaldo Aranha afirmar que a instrução popular seria obra da república (Relatório, 1929).

Nos relatórios anuais de 1923 e 1925, Protásio Alves retoma os dados referentes aos registros de casamento, apresentando, também, dados colhidos em outras instâncias, como registros de acidentes e da Casa de Detenção, mostrando que a opção por buscar outras fontes além das do censo, indicaria, possivelmente, que tais levantamentos deviam ser falhos. Todos os dados apontam para números e percentuais, informando que mais de 70% da população “sabe ler e escrever”.

Na falta de melhores dados fornecidos pelo recenseamento, vamos apreciando o progresso desse serviço pela observação dos registros de casamento. Em 14.227 casamentos que se efectuaram no anno passado apenas 7.810 dos nubentes eram analphabetos, sabendo ler e escrever 20.644, fato é mais de 72 por cento, quasi a porcentagem

invertida do que afirmam as estatísticas sobre cultura intelectual do povo brasileiro (Relatório, 1923, p. XVI).

Na falta de dados positivos de recenseamento para julgar o analfabetismo no Estado, há os índices apurados nos cartórios de registro civil, de casamentos, por onde se verifica que em 32.544 indivíduos que contrairam matrimônio, 8.452 eram analfabetos [o que indica que 24.092 pessoas deveriam saber ler e escrever, isto é, por volta de 74 por cento].

No Gabinete de identificação e estatística, na seção Registro de desastres, em 145 identificados apenas 37 eram analfabetos [assim, somente 25 por cento das pessoas envolvidas em acidentes de trânsito seriam analfabetas].

Na casa de Correção, onde havia, em 31 de dezembro, 575 reclusos, 454 sabiam ler e escrever [ou seja, quase 77 por cento dos detentos sabem ler e escrever] (Relatório, 1925, p. VII) .

Dados como os da Casa de Detenção com elevados percentuais de alfabetismo, tanto na leitura quanto na escrita, indicam o investimento que o governo devia fazer na alfabetização da população carcerária, facilmente explicado pela função que assumira de civilizar a todos, inclusive aqueles que estariam à margem da sociedade. Quando o governo mostra tais dados em seus relatórios – “dá-se a ver” – como rezava a propaganda republicana.

Levantamento sobre o número de “analfabetos” e alfabetos” nos colégios elementares começam a ser apresentados a partir dos relatórios de 1924<sup>186</sup>, como vimos há pouco. No relatório de 1925 foram apresentados novos dados, incluindo também os grupos escolares. Em um primeiro quadro foi apresentada a distribuição dos/as alunos/as dos colégios elementares “quanto ao adiantamento”. No segundo quadro foi utilizada essa mesma classificação para apresentar os grupos escolares e, em outros dois quadros, foram apresentados os colégios elementares e grupos escolares com maior e menor coeficiente de “analfabetos”. Pode se constatar que os colégios elementares e os grupos escolares com “maior coeficiente de analfabetos” apresentam percentuais que não ultrapassam a 56%, enquanto os colégios elementares e grupos escolares com “menor coeficiente de analfabetos” apresentam um índice de analfabetismo de 15% na Instrução Pública do Estado para o ano de 1924, pois tais registros costumam referir dados do ano letivo anterior à publicação do relatório (Relatório, 1925).

---

<sup>186</sup> Esses dados contemplam também a Escola Complementar.

Em relato retrospectivo ao regime imperial, o Secretário do Interior e Exterior (Relatório, 1927) afirma categoricamente que teríamos 70% de analfabetismo no governo provincial, não precisando o ano em que se teria chegado a esse percentual. Como já vimos, segundo o censo de 1872, o Rio Grande do Sul teria um índice de 76,8% de analfabetos entre pessoas de cinco anos ou mais, o que confirma essa estimativa de Protásio Alves para o final do regime imperial, já que, em 1890, o censo indicaria um índice de analfabetos 69,7% (Ferrari, 1991). O Secretário observa que os gastos com a instrução no regime anterior chegariam à quarta parte do orçamento nesse regime, o que representaria uma quantia bastante significativa. Ele informa também que a verba orçada para a instrução para o ano de 1926 corresponderia a 11% das despesas (Relatório, 1927). Ou seja, o governo republicano estaria investindo, em termos percentuais, bem menos que o governo provincial. Toda essa argumentação de Alves não teria por fim de menosprezar o regime anterior, mas, isto sim, discutir informações que tinham saído em um jornal carioca sobre os gastos com a instrução pública de cada Estado. Em certa medida, poderíamos dizer que o governo republicano reconheceu, neste momento, que o governo provincial conseguira fazer pela instrução mais do que inicialmente tinham imaginado. Vejamos alguns fragmentos da apresentação da notícia pelo próprio Secretário e como ele se posiciona em relação a mesma.

Publicou o “Jornal do Commercio”, do Rio de Janeiro, a 28 de julho do corrente anno, um quadro, organizado pela Diretoria Geral de Estatística, comparativo das percentagens de despeza com a Instrução Publica dos Estados, no qual figura o Rio Grande do Sul em ultimo logar com a percentagem de 4,3 sobre a despeza do ano de 1925.

Ao lado publica quadro semelhante ao total de municipios em cada Estado, dando aos municipios rio-grandenses, em 1923, a percentagem de 2,9, baixa tambem relativamente a dos outros Estados.

Tomando por base o facto, faz comentários em desabono do cuidado dispensado pelos governos á instrução.

Como em todos os trabalhos de Estatística há necessidade de reflectir-se sobre os resultados das operações arithmeticas.

Em 1º lugar prende a atenção o facto do Estado, classificado ao extremo ínfimo da escala, ser, na ordem do volume da verba applicada, o 3º entre os 22 unidades da União e, quanto aos municipios, salvo o Distrito Federal, o primeiro.

Em 2º lugar, é facto conhecido que no Rio Grande do Sul, apesar das oscilações das percentagens, não se tem diminuido o esforço em prol do serviço da instrução, desde que se proclamou a Republica; pelo contrário, se o tem intensificado sempre e o recenseamento federal

verificou que era o Estado onde havia menor percentagem de analfabetos (...) (Relatório, 1927, p. XII-XIII).

Com o término dessa argumentação, o Secretário passou a fazer a um esboço da história do ensino no Rio Grande do Sul desde a criação da primeira aula régia, em 1780, para demonstrar que se a Província, aparentemente, teria maiores gastos com a instrução e menores índices de alfabetismo, o governo republicano teria sido mais eficiente ao alfabetizar mais alunos/as, utilizando proporcionalmente menor volume de recursos .

Novas argumentações em torno do decréscimo do analfabetismo aparecem no relatório de 1929. Desta vez, o Diretor Geral de Instrução Pública, Luiz de Freitas Castro, enumeraria cronologicamente, percentuais de analfabetismo localizando em datas importantes para a história da nação os percentuais de analfabetismo e afirmaria, ainda, que o aumento do número de escolas confirmaria essa progressão, listando, desde 1900 até 1928, o número de escolas existentes na instrução gaúcha. De 777 escolas registradas entre os anos de 1900-1901 passaríamos para 2.778, entre os anos de 1927-1928 (Relatório, 1929). Antes de comentar as diferenças entre os percentuais apresentados pelo Diretor Geral de Instrução em relatório, e os do censo, apresento-os, conforme seu próprio registro.

Alfabetizar é a preocupação maxima da hora presente.  
95% de analfabetos em 1822 (Independencia)  
85% de analfabetos em 1889 (Republica)  
75,5% de analfabetos em 1920 (Censo Federal)  
É objecto de solicitude no Rio Grande do Sul, que é o Estado de menor porcentagem de analfabetos.  
Prova-o tambem a multiplicação annual das escolas: [na seqüência viria a lista de anos letivos e das escolas registradas] (...) (Relatório, 1929, p. 10).

Mais uma vez surgem divergências nos dados arrolados. A forma como o Diretor Geral de Instrução Luiz de Freitas Castro apresenta esses percentuais em seu relatório não permite localizar também se esses índices se referem ao Brasil ou ao Estado do Rio Grande do Sul. Como é possível observar, esses percentuais se

aproximam mais dos percentuais indicados pelo censo, conforme os recenseamentos feitos em 1890 e 1920, para o Brasil e se distanciam significativamente daqueles indicados pelo censo para o Estado do Rio Grande do Sul, para essas mesmas datas. Retomando: o censo aponta para o Brasil, em 1890, 82,6% e em 1920, 71,5% de analfabetos e para o Rio Grande do Sul, em 1890, 69,7% de analfabetos e em 1920, 53,8%.

Uma seqüência de argumentações em torno do valor do alfabetismo e da instrução, e seus custos, é feita por Castro após arrolar a matrícula geral e as dotações orçamentárias, entre 1900-1901 e 1927-1928. De uma matrícula geral de 46.390 alunos/as, diz ele, passamos para 201.788 alunos/as, e de uma verba abrangendo o valor de 400:000\$000, em 1889, passamos para 7.610:202\$150.

Citando Borges de Medeiros, reflete o Diretor Geral: ‘O progresso intellectual é uma realidade consoladora, mas o custeio do ensino é dispendioso e essa circunstancia limita necessariamente o seu desenvolvimento ás possibilidades do orçamento, o que nos impede de acelerar o passo, como fora de desejar. A acção governamental não deve parar enquanto houver analphabetos’ (Medeiros apud Relatório, 1929, p. 12). Conclui, então, que: “Deixaram de ser verdadeiras as palavras de Graciano Alves de Azambuja, director geral da Instrucção Publica: “Não há instrucção publica na provincia do Rio Grande do Sul” (Relatório, 1929, p. 12). Para coroar essa seqüência de argumentações, vale-se, enfim, de palavras de Osvaldo Aranha, ao defender que a escola deva preferencialmente ensinar a viver e a trabalhar, para advogar que o advento dessa escola dependeria da criação do ‘Instituto de Orientação e Seleccção Profissional’”. Ou seja: a escolarização em nosso Estado deveria continuar “privilegiando” a preparação para o mercado de trabalho, criando formas ainda mais produtivas de fazê-lo.

Convem, todavia, não nos illudirmos.

É mais inutil á sociedade aquelle que sabe ler sem saber viver e trabalhar do aquelles que sabem viver ou sabem trabalhar mas não sabem ler.

‘O doente ou o vadio, ainda que saiba ler, escrever e contar, é sempre nefasto e pernicioso á sociedade porque não aprendeu na escola a viver e trabalhar’.

Precisamos jogar mais longe o disco em direcção do ideal mais elevado.

Ensino para todos, do pobre ao rico, do normal ao anormal. Ensino custeado por todos, pela União, pelo Estado, pelo Município, pelo particular. Ensino durante toda a vida, na infância, na juventude, na velhice sem decrepitude.

Ensino familiar, primário, secundário, normal, profissional, superior, artístico. Ensino em casa e na escola, na sociedade e na rua, no jardim e no veículo. Ensino de utilidade imediata, para dar paz ao cérebro que pensa e reinado ao espírito. Ensino para melhorar o que é nosso, o que é de todos. Ensino para viver melhor. Ensino pelo trabalho biológico e social. Ensino pela utilização do cérebro, do coração, da mão. Em síntese, ensino integral. Em suma, o ideal é educar, a realidade é educar. Só assim sabemos viver a vida da alma e a vida do corpo. E para acelerar o seu advento cremos o 'Instituto de Orientação e Seleção Profissional' (Relatório, 1929, p. 12-13).

São infundáveis as análises que eu poderia ter realizado ao “olhar” para as páginas das cartilhas e para cada texto, cada palavra, cada frase, cada imagem, cada autor/a. Sem a pretensão de concluir com análises exaustivas, termino este último capítulo com um último texto de cartilha que representa em muito uma interpretação da alfabetização e do alfabetismo desse período, já que o domínio da leitura e da escrita e seus usos poderiam, por analogia, ser representados por uma pequena lanterna, cujo fecho de luz teria origem em um primeiro guia, nada mais nada menos que um livrinho, uma cartilha.

1. Uma noite ia um cego por um caminho.
2. Ele levava uma lanterna na mão.
3. Encontrou-se com ele um moço, que lhe perguntou:
4. – Ó meu ceguinho, para que serve essa lanterna? Tu não enxergas de dia com a luz do sol; como pensas enxergar com essa luz tão pequena? Atira fora a lanterna, anda!
5. O ceguinho sorriu-se e respondeu:
6. – Meu amigo, esta lanterna é o meu guia. Ao menos, trazendo-a em minhas mãos, ninguém me dá encontrões.

O ceguinho és tu, meu filho,  
E a lanterna este livrinho,  
Que é o primeiro guia no  
caminho de tua vida (Barreto, 1930a, p. 62).

## 8 CONCLUSÕES

Ao olhar para as cartilhas usadas na Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930, procurei examinar essas obras como artefatos culturais de um contexto marcado por continuidades, descontinuidades, rupturas e deslocamentos de discursos que ganham as páginas dessas obras. Os Estudos Culturais, em alquimia com outros campos do conhecimento, como os estudos pós-modernos, os estudos pós-estruturalistas e a Análise Crítica do Discurso, contribuíram para a teorização e análise dessas obras. Tal alquimia permitiu olhar para a posição ocupada pelas cartilhas em uma cadeia cultural, relacionando-as com outros documentos, com os quais faziam conexões intertextuais e interdiscursivas. Tal estudo permitiu, assim, mais do que descrever as cartilhas como artefatos culturais, evidenciar como participavam de um cadeia de produção cultural, enquanto textos culturais produzidos/produtores de certas “verdades”, pela análise de discursos circulantes e das representações que receberam nessas obras.

Olhar para as obras didáticas de iniciação à leitura e/ou à escrita como artefatos culturais significou também me voltar para outros contextos, especialmente aquele em que foi produzida a *Cartilha maternal* e o método que a orienta, de autoria de João de Deus. Procurei “os começos” de rupturas sobre métodos de ensino da leitura e da escrita em Portugal para compreender a origem da obra do poeta luso. Pude localizar sua “invenção” como mais um texto cultural que representava o enfrentamento de discursos quanto à cientificação da língua portuguesa, às quais se conciliariam orientações

metodológicas de leitura e escrita, sob forte influência da produção de um outro contexto, o francês.

Olhar para o método João de Deus, oficializado para o ensino da leitura entre 1890 e 1930, no Estado do Rio Grande do Sul, o qual se materializava na *Cartilha maternal*, representou a imersão no projeto político e educacional do primeiro governo republicano gaúcho, através da análise de seus relatórios anuais sobre a Instrução Pública. Possibilitou analisar a singularidade desse governo republicano, reconhecido pelo apego ao positivismo como doutrina, a qual se alinhava, em alguns pontos, com discursos sobre república e modernidade que circularam no Brasil, antes e após 1889. Possibilitou, sobretudo, examinar como a unidade de doutrinas e de métodos materializou-se em prescrições legais quanto a métodos e modos de ensino para que a escola cumprisse os propósitos de formar os/as cidadãos/ãs republicanos/as. A Tese procurou mostrar como essa mudança atingiu também o espaço escolar, remodelando prédios, mobília, apetrechos escolares. Ou seja: evidenciou, acima de tudo, em que contexto político e educacional foram produzidas as cartilhas e como circularam, entre outras tantas obras didáticas, em um tempo de extrema valorização das mesmas.

Assim como a Instrução Pública do Estado foi regrada por prescrições quanto a métodos, modos, programas de ensino, as obras didáticas e, entre elas, as cartilhas ou primeiros livros, também foram submetidas a exame e aprovação, para sua adoção. Portanto, quanto à análise do processo de produção e circulação de cartilhas, a Tese evidencia, por um lado, que esse processo foi conformado por instrumentos legais e órgãos responsáveis pelo exame e adoção dessas obras; por outro, a análise de fontes documentais esparsas, como mapas e livros de registro do almoxarifado da Instrução Pública e inventários realizados por professoras, permitiu mapear, mesmo que de forma fragmentária, quais cartilhas foram distribuídas nas aulas públicas entre 1890 e 1930. A conexão de todos estes textos – decretos, atas, pareceres, inventários, mapas de fornecimento, etc - e seus silêncios permitiram a reconstrução de um passado que não pode ser simplificado em leituras definitivas e/ou em causas diretas do presente.

Já a análise das próprias cartilhas permitiu localizá-las como textos culturais, desde a escolha do título, das ilustrações, da definição do método de ensino da leitura e/ou da escrita e do conteúdo temático das lições. Capas, folhas de rosto, prólogos, notas, orientações metodológicas, pareceres deixaram marcas desses discursos, através de textos de autores/as que se juntavam a textos de editores, examinadores e, inclusive, de inspetores e professores. Tais textos se associam e se prolongam exemplarmente aos textos das lições. Adentrando as páginas dessas obras, a cada lição, discursos sobre o ensino sucedâneo ou simultâneo dos métodos de leitura e de escrita podem ser identificados através da “marcha” a seguir na leitura, das espécies de letras usadas e do peso dado às atividades de caligrafia ou legibilidade da escrita. A incorporação da ilustração, o uso da cor ou do tom na segmentação de sílabas e as notas para o/a professor/a ao pé da página, junto à lição ou ao final da obra nos permitem recuperar concepções metodológicas que se cruzavam e davam nuances diversas a cada método de leitura e de escrita e cada uma das cartilhas examinadas. Todas essas “invenções” implicaram ou decorreram o/do uso de novos apetrechos escolares, novos modos e métodos de ensino. Fica, então, evidente a intertextualidade e interdiscursividade de uma época, em que contrafações mais ou menos similares de obras reconhecidas como originais se perdem em novas obras que também seriam reconhecidas de tal forma. Dito de outra forma, isto significa que: cartilhas ou primeiros livros vistos, então, como contrafações da *Cartilha maternal* mostram nessas nuances a sua diversidade, o que faz com que possam ser reconhecidos como cópias “inconvenientes” ou “similares” de uma obra original, não pelo desrespeito aos direitos autorais, como poderíamos imaginar, mas pela maior ou menor aproximação dessa obra “original”.

Assim, entre prescrições e contingências, entre discursos e suas representações, foram produzidas tais obras em contextos diversos e tempos mais ou menos próximos. A aquisição da *Cartilha maternal*, através de contatos com a família do autor, é marcada por impedimentos nem sempre claros, registrados nos relatórios da Instrução Pública do Estado. Os custos aos cofres públicos de sua importação foram discutidos nesses relatórios, bem como formas de garantir sua edição a um valor mais acessível. O uso de uma contrafação que se assemelha bastante a *Cartilha maternal* e seu método acabou se impondo.

Olhando para o conteúdo das lições, outras análises foram feitas. As cartilhas ou primeiros livros adotados na Instrução Pública do Rio Grande do Sul foram produzidos em um contexto em que os discursos sobre a educação destacam, então, a construção de uma nova nacionalidade: a republicana. Concepções diversas de cidadania de luso-brasileiros e teuto-brasileiros se chocam em áreas de imigração alemã no nosso Estado. A nacionalização da língua se impõe para os representantes do governo, especialmente no período da conflagração mundial. Alfabetizar, nessas áreas, seria mais do que ensinar a ler e escrever, seria ensinar também a falar, ler e escrever na língua portuguesa. A adoção oficial de um método de ensino da leitura que privilegiasse a relação entre fala e leitura, através da análise fonética das palavras e do seu significado pode ser compreendida como mais um instrumento de imposição da língua portuguesa. O culto aos heróis nacionais, principalmente os republicanos, a comemoração das datas cívicas, a valorização de símbolos nacionais, especialmente aqueles que apontavam para essa nova identidade, foram representados em ilustrações, títulos e lições das obras adotadas e de outras então publicadas, que competiam pela adoção. O uso de determinados apetrechos e conteúdos escolares foram de alguma forma valorizados como instrumentos de nacionalização e também se fizeram presentes nas páginas das cartilhas.

A “invenção” do/a cidadão/ã republicano/a dependia, segundo seus propagandistas, da educação, e a mesma precisaria ultrapassar o ensino da leitura e da escrita, para formar o sujeito moderno civilizado. O/a bom/a filho/a, bom/a aluno/a se tornariam o/a bom/a trabalhador, o/a bom/a cidadão/ã e o/a bom/a brasileiro/a. A educação física, moral (incluindo a cívica) e intelectual concorreram para a formação desses modelos de homens e mulheres, desde a infância. O domínio da leitura e da escrita passou a ser instrumental. Discursos como o higienista e do eugenismo auxiliaram a formar física e moralmente o/a novo/a cidadão/ã. A representação desses discursos também pode ser identificada nas lições das cartilhas.

Enfim, uma nova ordem foi inventada para as cartilhas. Tal ordem não é linear, nem passível de uma única leitura de todos os textos que compõem essas obras. Algumas leituras foram feitas através das análises desenvolvidas com esta pesquisa;

outras precisam ser encaminhadas e aprofundadas a partir de novos olhares para esse mesmo período histórico e para os demais, através de outros recortes de análise que visibilizem outras vozes, outros discursos e suas representações. Penso que com esta Tese foi principiada uma pesquisa de caráter macro-analítico quanto a iniciação à leitura e à escrita no Estado do Rio Grande do Sul e este seria o seu grande mérito. Constato que existe um vasto campo de estudos a ser vasculhado, o qual precisa contar com pesquisas sistemáticas, para a disponibilidade, fortalecimento e enriquecimento de informações e análises, como já acontece em outros Estados, especialmente, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Outras abordagens precisam ser feitas enfocando outros temas e outras vozes. Constato também que a pesquisa realizada terá repercussões na minha atividade docente, assim como já possibilitou a constituição de um projeto extensionista de caráter permanente - “Memória da Cartilha” – de organização de acervo dessas obras didáticas na FACED.

Concluo, comentando o título escolhido para esta pesquisa, prevenindo que aqui também as possibilidades de leitura são inúmeras. Apresento algumas delas. Intitulo a Tese *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?*, considerando a ordem de importância dessas cartilhas para o contexto e o período deste estudo e a perenidade que tiveram, a partir de suas adoções e contingências enfrentadas para aquisição e distribuição: assim, a seqüência dos títulos marca essa linearidade. A ausência da *Cartilha primária* no título significa o seu silenciamento como fonte documental que não pode ser analisada em sua materialidade, mesmo com todas as hipóteses que faço de que tal cartilha seja a mesma *Cartilha maternal*, em edição gaúcha. Temos, assim, algumas superposições: a *Cartilha maternal* também representa no título da Tese suas possíveis contrafações. A denominação de uma das obras e a sua adoção ao final da Primeira República, bem como o sentido que recebe essa adoção a partir do deslocamento de discursos e práticas quanto a leitura e a escrita, são representados pela interpelação feita ao/à leitor/a através do primeiro livro *Queres ler?*.

Uma outra leitura da ordenação de tais obras não seria mais a dessa suposta “linearidade” no circuito de produção e circulação, mas, associados a ela, os

significados de suas denominações, seus métodos, os temas de suas lições, conforme discursos que circularam à época e que elas de certa forma representavam. Ser maternal, ser nacional e ser mestra são associações feitas às crenças da modernidade e dos discursos positivista e higienista, entre outros, que “delegaram” às mulheres, às mães e às professoras a “civilização” de um povo, seu “abrasileiramento”, sua “educação” e “moralização”. As cartilhas que circularam no Rio Grande do Sul entre 1890 e 1930, com ou sem proteção oficial, nos narram tal história.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). *História da vida privada no Brasil*. Império: a corte e a modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ARAÚJO, Matilde Rosa. *João de Deus e o recado*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1995.

ARCOZELLO, Abade de. *Processo d'escripta*. Porto: Typ. de A. J. da Silva Teixeira, 1879.

ASSOCIAÇÃO Nacional do Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Teses em Educação - 1990*. Porto Alegre: ANPED; Brasília: INEP, 1993a.

\_\_\_\_\_. *Teses em Educação - 1991*. Porto Alegre: ANPED; Brasília: INEP, 1993b.

\_\_\_\_\_. *Teses em Educação - 1992*. Belo Horizonte: ANPED, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Teses em Educação - 1993*. Porto Alegre: ANPED, 1995b.

\_\_\_\_\_. *Teses em Educação - CD-Rom*. São Paulo: ANPED; INEP; Ação Educativa, 1996.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1807-1827). *História da Educação*. ASPHE/FaE/EFPeL, Pelotas, v.1, p. 115-133, abr. 1997.

\_\_\_\_\_. História da educação no Rio Grande do Sul: o estado da arte. *História: debates e tendências*. Passo Fundo, v.1. , n. 1, p. 183-206, jun. 1999.

BARRA, Valdezina Maria da. Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola de São Paulo do século XIX. In: *XI Jornadas de Historia de la Educacion*. Livro de Ponencias. Argentina: Bernal, Universidade Nacional de Quilmes, 8 al 10 de setiembre de 1999, p.158.

BARROS, João de. *A nacionalização do ensino*. S.l.: Ferreira Editores Lda., 1911.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BOEIRA, Nelson. O Rio Grande de Augusto Comte. In: DACANAL, José Hildebrando; GONZAGA, Sergius (orgs.). *Cultura & ideologia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980. p. 34-59.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchinni; ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

BRASLAVSKY, Berta P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Gramática da língua portuguesa: cartinha, gramática, diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha*. Lisboa: Publicações da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARDOSO, Luiz. “Arte da leitura” e a crítica. IV. *Revista de Ensino*. São Paulo, n. 5, p. 967- 976, dez. 1902.

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CIRNE JUNIOR, F.A. do Amaral. A arte da leitura de João de Deus. In: FERREIRA, Alberto. *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Vol. II. Instituto Gulbekian de Ciência/Centro de Investigação pedagógica, Lisboa, 1973. p. 307-327.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CHASTEAU, L. *Lições de pedagogia*. Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas, 1927.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo da pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COMTE, August. *Catecismo positivista, ou sumária exposição da religião da humanidade*. 4 ed. Tradução e notas de Miguel Lemos. Rio de Janeiro/ Lisboa: Imp. Lucas & C<sup>a</sup>, 1934.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

I CONGRESSO de História da Leitura no Brasil. *Programa e resumos*. Unicamp, Campinas, SP, out. 1998.

12º CONGRESSO de Leitura do Brasil: *programa e resumos*. Unicamp, Campinas, SP, jul. 1999.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Produzindo subjetividades femininas para a docência: uma análise da revista Nova Escola*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. [Relatório de Pesquisa]

COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

COSTA, Nilson do Rosário. Estado, educação e saúde: a higiene da vida cotidiana. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 4, p. 5-27, 1987.

COSTA, Elmar Bones da (ed.) História ilustrada do Rio Grande do Sul. *Porto Alegre: Já Editores, 1998*.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

CRISI, Rafael. O ensino da leitura: o método e a cartilha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 43, vol. XVI, p. 5-54, jul./set. 1951.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; COSTA, Armando; RAMALHO, Glória. Processamento da informação pela leitura e pela escrita. In: DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; COSTA, Armando; RAMALHO, Glória (orgs.). *Literacia e sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, 2000. p. 13-130.

DIETRICH, Mirna. Literatura infantil: histórico dos principais editoras rio-grandenses. *Letras de hoje*, Porto Alegre, n. 36, p. 46-55, jun.1979.

DIETZSCH, Mary Júlia. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.75, p. 35-44, nov. 1990.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Libros para la escuela: la primera generación de manuales escolares. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (org.) *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997a. p. 19-46.

\_\_\_\_\_ Tradición e innovaciones en los libros de iniciación a la lectura de la España de entresiglos. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (org.) *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997b. p.229- 254.

ESTEBAN, Leon. La academización de la escritura: modelos e instrumentos para aprender a escribir en la España del siglo XIX y comienzos del XX. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (org.) *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. p. 315-344.

FARIA, Antonio Carlos de. Decadente, igreja positivista faz 120 anos. *Folha de São Paulo*. 13 mai. de 2001, p. 14. (Seção Brasil)

FARIA FILHO, Luciano. A tradução como negócio: Rui Barbosa, tradutor do livro “lições de coisas”, de N. A. Calkins. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leitura do Brasil: São Paulo: FAPESP, 1999.

\_\_\_\_\_; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 19-34, mai/jun/jul/ago 2000.

FERNANDES, Rogério. A história da educação no Brasil e em Portugal: caminhos cruzados. *Revista Brasileira de Educação*, n.7, p. 5-18, jan./fev./mar./abr. 1998.

FERRARI, Alceu R. *Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.16 , n.1, p. 3-30, jan/jun. 1991.

FERRARO, Alceu. Crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul: trabalho e analfabetismo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 203-221, jul/dez. 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FÉRRER, Francisco Adegildo. Análise das fontes documentais: as escolas pré-pombalinas em Portugal e no Brasil. São Paulo: *Anais do IV Simpósio de Pesquisa da FEUSP*, 1998.

FOUCAULT, Michel. O enunciado e o arquivo. In: FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986. p. 87-151.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

GRAFF, Harvey J. El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones em la sociedad y la cultura occidentales. *Revista de Educacion*, Madrid, n.288, enero-abril,1989, p. 7-34.

\_\_\_\_\_. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

\_\_\_\_\_. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRAY, William S. *L'enseignement de la lecture et de l'écriture: etude générale*. Paris: Unesco, 1956.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIOLO, Jaime. *Lança & grafite: a instrução no RGS da primeira escola ao fim do império*. Passo Fundo: Gráfica e editora UFP, 1994.

GOMES, Joaquim Ferreira *A educação infantil em Portugal: achegas para a sua história*. Coimbra: Almedina, 1977.

GOMES, Joaquim Ferreira *Estudos para a história da educação no século XIX*. Coimbra, Livraria Almedina, 1980.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-20.

GROSSBERG, Laurence. A identidade e os estudos culturais: é tudo que há? In: HALL, Stuart; DU GAY (eds.) *Questions of cultural identity*. Londres: Sage, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo; PUCINELLI, Eni Orlandi (orgs.) Apresentação: identidade lingüística. In: GUIMARÃES, Eduardo; PUCINELLI, Eni Orlandi (orgs.) *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas, SP; Pontes, 1996. p. 9-15.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo; PUCINELLI, Eni Orlandi (orgs.) *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas, SP; Pontes, 1996.p. 127-138.

\_\_\_\_\_. Os estudos sobre linguagem: uma história das idéias. Disponível em: < <http://www.consciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>> Acesso em 14 ago. 2001.

HALL, Stuart (org.) *Representation: cultural representations and signyfing practices*. London: Sage Publications, 1997a.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul/dez. 1997b.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a.

\_\_\_\_\_. Significado, representation e ideología: Althusser y los debates posestructuralistas. In: CURRAN, James; MORLEY, David; WALKERDINE, Valerie (eds.) *Estudios culturales y comunicacion*. Barcelona: Paidós, 1998b. p. 27-61.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T.A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

HEBERLE, Viviane M. Análise lingüística das editoras de revistas femininas. *The Specialist*. São Paulo: PUC-SP, v. 15, n.1 e 2, p. 138-143, 1994.

HESSEL, Lothar. Do bosque a vila: arroio da seca (IX). *Jornal Nova Geração*, Estrela, 24 abr. 1976, p. 9.

\_\_\_\_\_. Do bosque a vila: arroio da seca (X). *Jornal Nova Geração*, Estrela, 1º mai. 1976, p. 14.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JOHNSON, Richard. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

XI JORNADAS de Historia de la Educacion. *Programa e resumos*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Ar, set. 1999.

JUANÉDA-ALBARÉDE, Christiane. *Cent ans de methods de lecture*. Montreal: Albin Michel Education, 1998.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KENDALL, Gavin; WICKHMAN, Gary. *Using Foucault's methods*. London: Thousand Oaks, Delhi: Sage, 1999.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. p. 15-61.

KRAEMER NETO. *Nos tempos da velha escola*. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1969.

KREUTZ, Lúcio. A representação de identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. *História da Educação*. ASPHE/FaE/ UFPel, Pelotas, n. 5, p. 141-164, abr. 99.

\_\_\_\_\_. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyintia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LACERDA, Lilian Maria. Posfácio: a história da leitura no Brasil: forma de ver e maneiras de ler. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 611-623.

LACOMBE, Américo Jacobina. *Rui Barbosa e a primeira constituição da república*. S.l: Casa de Rui Barbosa, 1949.

LAGE, Bernardino da Fonseca. *Metodologia especial: a língua e a literatura portuguesa na educação primária*. Lisboa/ Porto/ Coimbra: "LVMEN", 1924.

LEITÃO, António. *Elementos de pedagogia*. 8 ed. Lisboa-Porto-Coimbra: "Lvmen", 1923.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1991.

LEMOS, Miguel. Advertencia preliminar. In: LAGARRIGUE, Jorge. *A ditadura republicana segundo Augusto Comte: ordem e progresso*. Porto Alegre: Escola Técnica Parobé, 1957. p. 5-9.

LOPES NETO, Simões. *Contos gauchescos & lendas do sul*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

LOURO, Guacira Lopes. História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul. *Cadernos de Educação & Realidade* Edições, Porto Alegre, n.1, 1986. 48p.

\_\_\_\_\_. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. da Universidade. UFRGS, 1987.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÖWY, Michael. *Ideologias e ciências sociais: elemento para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUFT, Lya. A luta pela brasilidade. In: FISCHER, Luís A.; GERTZ, René E. *Nós, os teuto-gaúchos*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1996. p. 334-337.

LUKE, Allan. *Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis*. *Review of Research in Education*, 21, 1996.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. *Educação em tempos de incerteza*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

A LUTA dos artistas pelo direito autoral. Disponível em: < <http://www.satedrj.org.br/autoral.htm> > Acesso em: 11 ago. 2001.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil (1890-1930)*. Belo Horizonte: UFMG, s.d. [Texto digitado]

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, 1994.

\_\_\_\_\_. Um contributo para a história da educação da infância em Portugal. . In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho/Centro de estudos da Criança, 1997. p. 113-145.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. O “método João de Deus” para o ensino da leitura. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.15, n. 27, p. 24-50, jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo: 1876/1994). Presidente Prudente, SP: UNESP- Presidente Prudente, 1997. 389 p. Tese de Livre Docência. Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Les analyses du discours. *Atas do 1º Congresso Internacional da Abralín*, Finep, UFBA, 1996.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: 1994. p. 21-34.

MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS/Instituto Estadual do Livro, 1978.

MARZOLA, Norma. Política cultural e alfabetismos. *Coletâneas Programa de Pós-Graduação em Educação*. Porto Alegre, v. 6, n. 16, p. 108-112, jan./fev. 1998.

MELO, Joaquim Alberto Cardoso de. Educação sanitária: uma visão crítica. *Cadernos Cedex*, Campinas, n. 4, p. 28-43, 1987.

MEYER, Dagmar E. Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Método analítico, cartilhas e escritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo (1890-1920). *História da Educação*, Pelotas, v.3, n.5, p. 123-140, ab. 1999.

121. MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Nova Escola*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. *Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes*. São Paulo: PUC, 1994. 472 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, 1994.

MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: VORRABER, Marisa Costa (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, 1995. p. 57-63.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995. p. 07-38.

NUNES, Mário. *João de Deus*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus, 1996.

O'BRIEN, Patricia. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 33- 62.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo; Ática, 1995.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. *A escola como espaço vivo de cultura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1994.

PERES, Eliane Teresinha. *Cultura escolar, ação política e prática docente na escola pública primária (1909-1959)*. Minas Gerais: UFMG/PPGEDU, 1998. [Curso de Doutorado. Exame de Qualificação]

\_\_\_\_\_. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: *Queres ler? e Quero ler*. In: *I Congresso da História da Leitura e do Livro no Brasil*, Campinas: Autêntica, 1998. CD-Rom.

PEREZ, Francisco Javier Lasपालas. *La “reinvention” de la escuela: cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna*. Pamplona: EUNSA, 1993.

PETRUS ROTGER, Antonio. Tecnologia del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (org.) *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. p.101-122 .

PEZAT, Paulo Ricardo. *Auguste Comte e os fetichistas: estudo sobre as relações entre a Igreja Positivista do Brasil, o Partido Republicano Rio-grandense e a política indigenista na República Velha*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. 431p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, 1997.

PINHEIRO, Lúcia Marques; PINHEIRO, Maria do Carmo. Iniciação à leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 49, n.110, p. 285-309, ab./jun. 1968.

PINTO, Apolino Augusto de Almeida Araujo. *Método intuitivo de leitura*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1905.

PINTO, Céli Regina J. *Positivismo: um projeto político alternativo (RS: 1889-1930)*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

PFROMM NETTO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson e DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/Instituto Nacional do Livro, 1974 .

POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: 1994. p. 173-210.

POSSENTI, Sírio. Sobre tendências da análise do discurso. *Boletim Abralin*, n. 21, p. 36- 37, sd.

QUARTUCCI, Gabriela Grassi; PEREIRA, Tiago de Aguiar. *A nova lei do direito autoral: lei nº 9.610/98*. Disponível em: < <http://www.noronhaadvogados.com.br/edu10t.htm> > Acesso em: 11 ago. 2001.

RAPOSO, Nicolau de Almeida Vasconcelos. *O contributo do método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Alguns aspectos da obra de João de Deus Ramos*. 2 ed. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1993.

ROCHA, Cristiane Famer. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 173p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

ROJO, Luísa Martin; Pardo, M. Laura; WHITTAKER, Rachel. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madri: Arrecife Producciones, 1998.

SANTOS, Delfim. *A criança e a escola*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1991.

SANTOS, Arquimedes. *Do método João de Deus à formação de educadores de infância*. 2 ed. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1993.

SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1870-1889)*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

*II SEMINÁRIO de Pesquisa em Educação da Região Sul/ANPEd*. Programa e resumos. UFPR, ago. 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Mariza Vieira da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. In: Guimarães, Eduardo; Orlandi, Eni Puccinelli. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 151- 162.

SILVEIRA, Rosa Hessel. *A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico*. p. 251. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1995.

\_\_\_\_\_. *Uma leitura de muitas décadas: o caso da Seleta em prosa e verso de Alfredo Clemente Pinto*. In: *III Congresso Luso-Brasileiro: História da Educação: Escolas, Culturas e Identidades*. Livro de resumos. Coimbra, 2000. (Texto digitado)

SLACK, Jennifer Daryl. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (eds.) *Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies*. London: Routledge, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

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

\_\_\_\_\_. Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n.10, p. 83-89, ago./1996.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Mozart Pereira. Traços peculiares do Rio Grande. In: GONZAGA, Sergius; FISCHER, Luís Augusto (coord.). *Nós, os gaúchos*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *Escola e memória*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade de São Francisco/EDUSF, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. O espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araranquara: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STOREY, John. *What is Cultural Studies?* Londres: Arnold, 1997.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 1995.

\_\_\_\_\_. A educação feminina no Brasil no final do século XIX. *História da Educação*, n. 1, vol. 1, p. 67-89, ab. 1997.

TASCA, Maria. A linguagem dos materiais de alfabetização. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (coord.). Suportes lingüísticos para a alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1986.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TIANA FERRER, Alejandro. Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (org.) *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. p. 255- 289.

TORRESINI, Elisabeth Rochadel. *Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 30 e 40*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-Arte: Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

TRINDADE, Iole Faviero. As representações de leitor e escrita: uma leitura inicial das cartilhas antigas. In: *I Congresso de História da Leitura no Brasil*. Programa e resumos. Unicamp, Campinas, SP, out. 1998.

\_\_\_\_\_. Todos na escola: o discurso da modernidade. *Ciências & Letras*, FAPA, Porto Alegre, n. 23/24, p. 27-55, 1998.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O meto intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIM, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araranquara: UNESP/Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VALE, Fernando Marques do. *A literatura infantil em Portugal: João de Deus, um pioneiro?* Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1991.

VAN DIJK, Teun A. Objetivos del análisis del discurso. In: Van DIJK, Teun. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós, 1997. p. 15-26.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996a.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: VORRABER, Marisa Costa. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. p. 19-35.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VERÍSSIMO, Érico. *Solo de clarineta: memórias*. Porto Alegre: Globo, 1981.

VIANA FILHO, Luiz. *A vida de Rui Barbosa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 8, p.13-30, mai/ jun/ jul/ ago 1998.

\_\_\_\_\_. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497- 517.

VILLAS-BOAS, Pedro Leite. *Notas de bibliografia sul-rio-grandense*. Porto Alegre: A Nação/Instituto Estadual do Livro, 1974.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartilllas, silabarios y catones. In: ESCOLANO BENITO, Agustín. *Historia ilustrada del livro escolar en España del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. p. 149-191.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WODAK, R.; CILLIA R. de; REISIGL M.; K. LIEBHART. The discursive construction of national identity. Edinburgh: Edinburgh Press, 1999.

## 10 FONTES CONSULTADAS

### **Cartilhas, primeiros livros e demais livros didáticos e pedagógicos**

ACAUAN, Olga; SOUZA, Branca Diva Pereira de. *Queres ler?: primeiro livro*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1931.

\_\_\_\_\_. *Queres ler?: primeiro livro*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1937.

\_\_\_\_\_. *Queres ler?: primeiro livro*. Porto Alegre: Livraria Selbach, s. d.

ANDRADE, Samorim Gustavo de. *Cartilha mestra para se aprender a ler com rapidez ou primeiro livro de leitura: genuino methodo João de Deus*. Porto Alegre: s.ed., 1919.

\_\_\_\_\_. *Manuscripto Samorim: leitura e escripta*. Porto Alegre: s. ed., s. d.

\_\_\_\_\_. *Cartilha Samorim: recreativa e instructiva*. Porto Alegre: s. ed, 1921.

AMARAL, António Lopes de *Método de escrita direita em cinco cadernos*, Lisboa: Lucas & C<sup>a</sup>, s. d.

ANÔNIMO. *Letra direita: caderno popular: caligráfico Godinho*, Lisboa: Papelaria e Tipografia Paulo Guedes & Saraiva, s. d.

ANÔNIMO. *Carta de ABC para uso das escolas brasileiras*. Pelotas: Oficinas da Livraria do Globo/ Barcellos e Bertaso & C., 1922.

ARCOZELLO, Abbade. *Processo d'escripta*. Porto: Typ. A. J. da Silva Teixeira, 1879.

BARRETO, Arnaldo. *Cartilha analytica*. 34 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo/ Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1930.

BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*. 1ª ed. Lisboa: Luís Rodrigues, 1539.

BORGES, Abilio Cesar. *Primeiro livro de leitura para uso da infancia brasileira*. Adoptado por quasi todas as províncias do Imperio para as aulas publicas primarias. Decima quarta edição revisada e melhorada. Bruxellas: Typografia E. Guyot, s. d. [1877?]

BRAGA, Erasmo. *Leitura I*. 136 ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1949.

CARVALHO, Felisberto de. *Primeiro livro de leitura*. 36 ed. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Francisco Alves & Cia., 1907.

CALKINS, Norman Allison. *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso de paes e professores*. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1950. (Obras Completas de Rui Barbosa, v. XIII, t. I, 1886).

CASTILHO, António Feliciano de. *Método Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever: obra tão propria para as escolas como para uso das famílias*. 3 ed. Inteiramente refundida, aumentada, e ornada de um grande numero de vinhetas. Lisboa: Imprensa Nacional: MDCCCLIII.

\_\_\_\_\_. *Guia momentania para uso dos professores do Método Portuguez*. Porto: Typ. de J. A. de Freitas Junior, 1854a.

\_\_\_\_\_. *Diretório para os senhores professores das escolas primarias pelo Metodo Portuguez*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1854b.

\_\_\_\_\_. *Quadros alphabeticos de illuminados para as escolas de leitura e escripta pelo Methodo-Portuguez-Castilho*. 44 estampas. Lisboa: Imprensa de Lucas Evangelista, 1854c.

\_\_\_\_\_. *Ajuste de contas com os adversarios do metodo portuguez*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1854d.

DEUS, João de. *Cartilha maternal ou arte de leitura por João de Deus*. Publicada por Candido J. A. de Madureira, Abbade de Aronzello. 1 ed. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz, 1876.

\_\_\_\_\_. *Cartilha maternal*. Lisboa: Convergência, 1977.

\_\_\_\_\_. *Cartilha maternal ou arte de leitura por João de Deus*. Lisboa: Jornal “Expresso”, 1996.

\_\_\_\_\_. *Cartilha maternal*. Lisboa: Elo Publicações Artes Gráficas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Cartilha maternal*. Lisboa: Bertrand Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cartilha maternal*. Lisboa: s.ed. s.a. [Esta edição corresponde a cartilha em tamanho grande: 42 cm x 57 cm.]

DEUS, Maria da Luz de. *Guia práctico da cartilha maternal*. Método João de Deus. 8 ed. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus, 1997.

GOMES, José Carlos Ferreira [?]. *Cartilha maternal ou arte de leitura: methodo João de Deus*. Nova edição. Porto Alegre: Livreiros-Editores Selbach, s. d.

\_\_\_\_\_. *Segundo livro de leitura em continuação da Cartilha maternal pelo methodo “João de Deus” por um professor*. 20 ed. Porto Alegre: Selbach, s.a.

GOMES, José Carlos Ferreira. *Segundo livro de leitura. Método João de Deus*. 39 ed. Porto Alegre: Selbach, s.a.

\_\_\_\_\_. *Cartilha maternal ou arte da leitura*. 96 ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, s.d.

GRAINHA, M. Borges. *Método intuitivo: legografico e mecanico: para ensinar a ler, escrever e contar*. 12 ed. Lisboa: Imprensa Lucas & C<sup>a</sup>., s.d.

HEUER, R. *Cartilha moderna ou leituras primarias*. São Leopoldo: Casa Editora Rotermund & Co, 1927.

LIMA, Afonso Guerreiro. *Já sabemos ler: primeiro livro para adultos: ler, escrever e contar em 25 lições: ensino Supletivo*. Porto Alegre: Editora Globo, s.d.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Cartilha do povo*. 796 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951.

LUBISCO, Gherardo. *Novo methodo phonetico theorico-pratico para aprender a ler e escrever em dez lições a lingua portugueza*. Porto Alegre: Officinas a vapor da Livraria do Commercio, 1902.

OLIVEIRA, M. de. *Cartilha ensino-rápido da leitura*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1953.

PROENÇA, Antônio Firmino de. *Cartilha Proença*. 84 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

QUAGLIO, Clemente. *Cartilha brasileira: ensino rapido da leitura*. São Paulo: s. ed., 1921.

\_\_\_\_\_. *Pré-cartilha: chave: livro do professor*. São Paulo: Typ. Espindola & Comp., 1913a.

\_\_\_\_\_. *Pré-cartilha*. livro do aluno. São Paulo: Typ. Espindola & Comp., 1913b.

RAMOS, João de Deus. *Guia práctico e theorico da Cartilha maternal ou arte da leitura de João de Deus*. Coimbra: Imprensa da Universidade: 1901.

\_\_\_\_\_. *Guia da Cartilha maternal: práctico e theórico. Terceira edição. Impresso a duas cores, correcta e aumentada*. Lisboa: Depósito: Livraria Ferreira, 1909.

RIBEIRO, Hilário. *Cartilha nacional: ensino simultaneo da leitura e da escripta*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, s.d.

\_\_\_\_\_. *Cartilha nacional: ensino simultaneo da leitura e da escrita*. 9 ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & C., 1887.

\_\_\_\_\_. *Cartilha nacional: ensino simultaneo da leitura e da escrita*. 204 ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves, 1919.

SOUZA, Branca Diva Pereira de. *Quero ler: primeiro livro: ensino global da leitura e da escrita*. 3 ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, s.d.

TEIXEIRA NETTO. *Ensino de leitura: primeiro livro*. São Leopoldo: Officinas graphicas de Rotermund & Co, S.d.

## Legislação

ACTO nº 128, de 13 de março de 1890. In: *LEIS, actos e decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 1890*. Porto Alegre: Off. Grap. Da Casa de Correção, s.d.

ACTO nº 141, de 30 de novembro de 1883. In: *ACTOS da Provincia do Rio Grande do Sul do anno de 1883*. Porto Alegre: Typographia D' "O Independente": 1909.

CONSTITUIÇÃO Política do Estado do Rio Grande do Sul. In: *Constituições sul-riograndenses (1843-1947)*. Porto Alegre: Imprensa Oficial: 1963..

DECRETO n.89, de 2 de fevereiro de 1897. In: *LEIS, actos e decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 1897*. Porto Alegre: Officinas Typogr. De Echenique Irmãos & Cia, 1907.

DECRETO n.239, de 5 de junho de 1899. In: *LEIS, actos e decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 1899*. Porto Alegre: Officinas Typographicas da Livraria Americana, 1904.

DECRETO n.874, de 28 de fevereiro de 1906. In: *LEIS, actos e decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 1906*. Porto Alegre: Officinas Typographicas D' "O Independente", 1912.

DECRETO n.2732, de 13 de janeiro de 1921. In: *LEIS, actos e decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 1921*. Porto Alegre: Officinas Graphicas d' "A Federação", 1923.

DECRETO n.3898, de 4 de outubro de 1927. In: *LEIS, actos e decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 1927*. Porto Alegre: Officinas Graphics d' "A Federação", 1927.

*REGULAMENTO da Instrução Pública apresentado pelo Diretor Geral Dr. Adriano Nunes Ribeiro em 21 de abril de 1881*. Mandando executar provisoriamente pela lei nº 1340 de 27 de maio de 1881 e aprovado com alterações pela lei nº 1401 de 5 de junho de 1882. Porto Alegre: Typ. Do Mercantil: 1888

### **Manuscritos**

*ATAS do Conselho de Instrução Pública do Rio Grande do Sul, 1890 – 1896*. (cota I-055 do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul).

*ATAS das sessões do Conselho Diretor de Instrução Pública, 1869-1871; 1871-1873; 1873-1896*. [cotas I-053; I-054 e I-055 do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.]

*ATAS do Conselho Escolar do Estado do Rio Grande do Sul, 1896 – 1904*. (cota I-056 do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul).

*ATAS do Conselho de Instrução do Rio Grande do Sul, 1906 –1910*. (cota I-057 do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul).

*CORRESPONDÊNCIA da aula mista da Azenha, a aula mixta do Arraial do Parthenon é transferida para a da Azenha em 2 de março de 1895*. (cota I-060 do acervo do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul).

*MAPA demonstrativo dos objectos recebidos pelo almoxarifado da instrucção publica e distribuído ás escolas publicas, 1898-1903.(Cotas I-197 e I-198 do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul)*

*MATERIAL fornecido. (1873-1907: cota I-181; 1882-1887/89?: cota I-182; 1888-1915: cota I-184; 1889: cota I-185; 1890-1891: cota I-187; 1891-1893: cota I-188; 1893-1894: cota I-189; 1894-1895: cota I-190; 1894-1913: cota I-191; 1895-1896: cota I-193; 1896: cota I-194; 1899-1921: cota I-199; 1910-1913: cota I-201; 1910-1918: cota I-202 do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.)*

*MINUTAS dos officios da Escola Complementar, 1921-1922 (Arquivo do Instituto de Educação General Flores da Cunha)*

*PRÁTICA: III ano, [1925?] (Fotocópia de caderno de uma professora gaúcha sobre o Método João de Deus. Acervo pessoal de Iole Faviero Trindade).*

*REQUERIMENTOS: aluguel de casa, remoção, exoneração, licença. (1882-1889: cota I-030 do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul)*

## **Relatórios**

*RELATORIO apresentado ao Presidente do Estado em 15 de setembro de 1893. pelo Secretario de Estado interino dos Negocios do Interior e Exterior Possidonio M. da Cunha Junior. Porto Alegre: Officinas typographicas d'A Federação, 1893.*

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Julio Prates de Castilhos, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior*

*e Exterior em 31 de julho de 1896.* Porto Alegre: Oficinas a Vapor da Livraria Americana, 1896.

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Julio Prates de Castilhos, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 30 de julho de 1897.* Porto Alegre: Oficinas a Vapor da Livraria Americana, 1897.

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Julio Prates de Castilhos, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 30 de julho de 1898.* Porto Alegre: Oficinas Typographicas da Livraria do Globo, 1898.

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 30 de julho de 1899.* Porto Alegre: Oficinas Typographicas de Emilio Wiedemann & Filhos, 1899.

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 30 de agosto de 1900.* Porto Alegre: Oficinas typographicas da Livraria Americana, 1900.

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 15 de agosto de 1901.* Porto Alegre: Typographia a Vapor da Livraria do Globo, 1901.

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 20 de agosto de 1902.* Porto Alegre: Oficinas Typographicas de Emilio Wiedemann & Filhos, 1902.

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. José Barboza Gonçalves, Secretario de Estado Interino dos Negocios do Interior e Exterior em 29 de agosto de 1905. Porto Alegre: Typog. da Livraria Globo, 1905.*

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 15 de setembro de 1907. Porto Alegre: Typografia D' "O Debate", 1907.*

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 8 de setembro de 1908. Porto Alegre: Officinas Graphicas da Livraria do Globo, 1908.*

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 8 de setembro de 1909. Porto Alegre: Typographia e Livraria Universal de Carlos Echenique, 1909.*

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 8 de setembro de 1910. Porto Alegre: Typographia e Livraria Universal de Carlos Echenique, 1910.*

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. Porto Alegre: Typographia e Livraria Universal de Carlos Echenique, 1911.*

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 9 de setemnbro de 1912. Porto Alegre: Officinas Graphics da Livraria do Globo, 1912.*

*RELATORIO apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 8 de setembro de 1913. Porto Alegre: Officinas Graphics da Livraria do Globo, 1913.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Protasio Antonio Alves, D.D. Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, pelo Dr. Firmino Paim Filho, Director Geral, em 30 de agosto de 1914. Porto Alegre: Off. Grap. da Casa de Correção, 1914.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Snr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado, Vice-Presidente em Exercício do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 8 de setembro de 1916. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1916a.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Snr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado, Vice-Presidente em Exercício do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 8 de setembro de 1916. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1916b.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Snr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado, Vice-Presidente em Exercício do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 8 de setembro de 1917. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1917.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 4 de setembro de 1918. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1918a.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 4 de setembro de 1918. Porto Alegre: Oficinas Gráficas D' "A Federação", 1918b.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 30 de agosto de 1919. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1919.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 30 de agosto de 1920. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1920.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 30 de agosto de 1921. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1921.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 31 de agosto de 1923. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1923.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 6 de setembro de 1924. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1924.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario Interino de Estado*

*dos Negocios do Interior e Exterior, em 24 de agosto de 1925. Porto Alegre: Oficinas Gráficas d' "A Federação", 1925.*

*RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 24 de agosto de 1927. Porto Alegre: Oficinas Graphics d' "A Federação", 1927.*

*RELATÓRIO apresentado ao Dr. Getulio Vargas, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Oswaldo Aranha, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 25 de agosto de 1928. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1928.*

*RELATORIO apresentado ao Dr. Getulio Vargas, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Oswaldo Aranha, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 28 de agosto de 1929. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1929.*

*RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getulio Vargas, Presidente do Estado do Rio Grande do sul, pelo Dr. João Simplicio Alves de Carvalho, Secretario Interino dos Negocios do Interior e Exterior, em 1º de Agosto de 1930. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1930.*

### **Periódicos**

*DIÁRIO PORTUGUÊS. João de Deus ensinando a gente do povo. São Paulo: 21 jun.1933, p. 5. [Nota do redator do Diário Português, em São Paulo.]*