

DAISY BRÉSCIA E O ENSINO DE LEITURA NO BRASIL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE DA SÉRIE “BRASÍLIA”

DAISY BRÉSCIA AND THE TEACHING OF READING IN BRAZIL IN THE SECOND HALF OF THE
TWENTIETH CENTURY: AN ANALYSIS OF THE “BRASÍLIA” SERIES

Ana Raquel Costa Dias

Universidade de Brasília
ana.dias@unb.br

Juliano Guerra Rocha

Universidade Federal de Juiz de Fora
professorjulianoguerra@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudos a série “Brasília”, de Daisy Bréscia. Publicada na década de 1960, a série compreende cinco obras: uma cartilha/livro intermediário e quatro livros de leitura. O título dos livros foi uma forma, pensada pela autora, de homenagear a inauguração da nova capital do país. Objetiva-se apresentar algumas características dessa série, analisando suas materialidades e ideários no que concerne ao ensino de leitura no contexto do Brasil na segunda metade do século XX. Os resultados da análise indicam que os livros e respectivas lições de Bréscia, embora apresentem características próprias, aproximam-se, tanto gráfica quanto metodologicamente, das obras para ensinar leitura produzidas naquele momento histórico.

Palavras-chave: Série “Brasília”; Daisy Bréscia; Cartilha; Livros de leitura.

ABSTRACT

This article focuses on the “Brasília” series by Daisy Bréscia. Published in the 1960s, the series comprises five books: a primer/intermediate reader and four reading books. According to the author, the title of the series was conceived as a tribute to the inauguration of the country’s new capital. The aim of this study is to present some characteristics of the series by analyzing its material features and underlying educational ideals concerning reading instruction in Brazil during the second half of the twentieth century. The results indicate that Bréscia’s books and their respective lessons, although displaying distinctive features, closely resemble other reading instruction materials produced during that historical period, both in their graphic design and methodological approaches.

Keywords: “Brasília” series; Daisy Bréscia; Primer; Reading books.

Considerações iniciais

A série¹ “Brasília”, fonte histórica que será analisada neste artigo, é de autoria de Daisy Bréscia e foi publicada na década de 1960. Trata-se de uma série com quatro livros de leitura e uma cartilha/livro intermediário. Todos os títulos das obras se iniciam com a palavra “Brasília” acompanhada de um subtítulo que indica, tal como nas séries de leitura graduada que circulavam no Brasil desde o século XIX, o “momento da aprendizagem da leitura e da escrita” ou a “série do ensino primário” ao qual o livro se destinava²: “Brasília: cartilha e livro intermediário”; “Brasília: 1º livro primário”; “Brasília: 2º livro primário”; “Brasília: 3º livro primário”; “Brasília: 4º livro primário”.

Publicados pela Livraria Francisco Alves³, os livros de leitura foram lançados primeiro, muito provavelmente em 1961, e somente em 1964 a cartilha veio a público⁴. Nas páginas iniciais do primeiro ao quarto livro, há um mesmo prefácio elaborado pelo professor Máximo de Moura Santos, educador atuante em São Paulo e autor de livros para uso escolar (Moraes, 2007). O texto de duas páginas apresenta algumas características sobre os livros da série e sua autora, revelando possíveis representações e intencionalidades das obras escritas por Bréscia, além de aspectos históricos e sociais do período de publicação.

Notamos que o autor iniciou sua explanação agregando para si a responsabilidade e mérito por incentivar a autora a escrever a série “Brasília”, como podemos constatar neste trecho:

Fui eu quem animou a professora Daisy Bréscia a escrever a série primária “Brasília”. E o fiz por conhecer sua inteligência brilhante, sua cultura enciclopédica e o modo com que aprecia e critica livros e trabalhos de literatura em português, francês, inglês e italiano, línguas que domina em seus mínimos detalhes. Ainda agora, para traduzir contos de Luigi Pirandello, trabalho de alta responsabilidade, a Editôra Martins confiou-lhe a tarefa, e o livro “A Morta Viva” já está, em pleno sucesso, nas livrarias do Brasil (Santos, 1964, p. 3)⁵.

Além de apresentar Daisy Bréscia como uma tradutora, requisitada no ramo editorial, o escritor revela tensões e limitações impostas às mulheres intelectuais em uma sociedade patriarcal⁶. Embora elogie a professora Daisy por sua erudição e competência em múltiplas línguas, só legitima sua entrada no campo da produção literária infantil após um ato de mediação (“fui eu quem animou”), evidenciando a necessidade de validação externa, geralmente masculina ou de figuras com autoridade social, para que mulheres pudessem ocupar espaços de criação e reconhecimento, sobretudo na cena pública. Há que se destacar que o tom do texto, ainda que aparentemente celebratório, reforça a lógica patriarcal ao destacar a excepcionalidade da professora em detrimento de uma compreensão estrutural das barreiras que limitavam o acesso das mulheres ao campo intelectual (Tedeschi, 2016).

Seguidamente, Santos (1964) refletiu sobre a importância e valor da literatura infantil, tecendo um discurso de defesa da produção de Bréscia, sobretudo determinada por sua sugestão e pela possível necessidade de se combater a falta de originalidade na literatura infantil do período.

1 Assim como Bertolletti e Silva (2016), optamos por intitular os livros de Bréscia apenas como uma “série”. Não utilizamos a expressão “série de leitura graduada”, para evitar imprecisões, pois, até o fechamento deste artigo, não foi possível identificar com exatidão se Bréscia concebeu todos os livros como parte de uma série de leitura graduada e assim os denominou. No prefácio dos livros de leitura “Brasília”, Santos (1964) refere-se a eles como “série primária” e “série escolar”.

2 Sobre uma análise das séries de leitura graduada no Brasil e sua organização, apoiamos-nos principalmente nos estudos de Oliveira e Souza (2000), Panizzolo (2019), Bertolletti e Silva (2019), dentre outros.

3 Sobre a Francisco Alves, cf. Bragança (2016).

4 Até o fechamento desse artigo não foi possível confirmar exatamente a data da primeira edição dos livros de leitura de Bréscia. As datas aqui inseridas foram cotejadas com base nas poucas fontes que fazem referência à autora, localizadas na Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional.

5 Neste artigo a transcrição das fontes manteve a escrita da época.

6 Apoiamos-nos na noção de patriarcado sustentada por bell hooks (2018, 2021).

A literatura infantil é, sem dúvida, o ramo mais difícil da literatura, já afirmava Anatole France. E tratando-se de literatura infantil didática, a complexidade é maior. Assim, sugeri à autora que tentasse uma série escolar boa, diferente das que existem, e sobretudo, interessante. Muito difícil é, em literatura infantil, criações absolutamente originais. Nem elas interessam. Aliás, como afirmava Remy de Gourmont, escritor francês dos fins do século passado, “os homens são tolos que, dando um novo nome a uma coisa velha, acreditam ter pensado coisa nova” (Santos, 1964, p. 3).

Logo, a sugestão feita à autora de elaborar uma série “boa, diferente das que existem, e sobretudo, interessante”, tensionou a lógica de produção dos materiais didáticos tradicionais do período.

As referências possivelmente usadas por Daisy Bréscia para escrever a série foram apresentadas neste prefácio: “[...] inspirando-se em matéria velha, adaptou-se à mentalidade infantil. E essa matéria velha foi tirada, quase sempre, de grandes gênios, como Voltaire, Shakespeare, Dautet, Wilde, Antonio Botto, La Fontaine (que já se inspirava em Fedro e Esopo) e de outros” (Santos, 1964, p. 3).

É fundamental considerar o contexto editorial e econômico que impunha limites à autonomia crítica e criativa, exigindo da autora estratégias de adaptação para que sua obra fosse aceita e oficialmente autorizada para uso escolar. Tais condições não foram impostas somente a Bréscia, mas muito provavelmente a quase toda mulher que se esforçou em escrever algo nesses tempos, pois como afirmou Tedeschi (2016):

O controle e a distribuição da palavra escrita, encarregada principalmente pelos homens letrados, os escritores, os cronistas e os historiógrafos, implicou num uso e abuso do poder simbólico em narrar, relatar e significar determinadas parcelas da realidade ligadas diretamente aos triunfos, aos grandes atos heroicos, com pretensões de superioridade e feitos de grande poder [...] Durante muito tempo, foram negadas às mulheres a autonomia e a subjetividade necessárias à criação, consequência da manipulação, do controle da palavra e da escrita. Isso assegurou a instalação do poder, da lei, do imaginário social na História (com H maiúsculo), e também trouxe como consequência a legitimação de uma minoria social, que assegurou, determinou e confinou as ferramentas do pensar, vedando às mulheres o livre exercício da autonomia do narrar e do escrever. O patriarcado teve, como uma de suas funções na história, a construção e a reprodução de uma memória implacável, imóvel, endurecida e controladora do poder epistêmico (Tedeschi, 2016, p. 154-155).

Além disso, a seleção de referências legitimadas, especialmente aquelas que pertenciam ao “cânone literário”, evidencia os critérios de visibilidade e prestígio vigentes. Nesse cenário, a partir das contribuições de Tedeschi (2016), torna-se ainda mais significativo compreender o lugar de enunciação de uma mulher autora, cujas decisões literárias também foram atravessadas por “exigências de legitimidade” em um campo historicamente masculino e excludente.

Em meio a tantas sugestões e incentivos por parte de Santos (1964), deparamos finalmente com um possível indício de uma tomada de decisão por parte de Bréscia:

A autora defende a inclusão de textos com histórias de fadas, com a opinião de Theodore Ribot (“Ensaio sobre a Imaginação Criadora”): “embora pedagogos austeros condenem os contos de fadas, achando que eles terem culto da ciência e da verdade, nós achamos que a atitude científica, em Educação, é sobretudo tratar a criança segundo sua natureza, não lhe recusando, sem motivos sérios, o que sempre recebeu em todos os países, em todos os tempos: invenções, mitos, que sua imaginação procura espontaneamente. É preciso educar e exercitar sua imaginação, em lugar de destruí-la. Os contos de fadas inspiram o gosto do belo”. É um ponto de vista respeitável (Santos, 1964, p. 4).

A defesa da “inclusão de textos com histórias de fadas”, ancorada na citação de Théodule Ribot, reflete a sua concepção que valoriza os contos de fadas como um dos modos de “educar e exercitar” a imaginação infantil (Santos, 1964). Bréscia, ao usar uma autoridade intelectual reconhecida, adota uma estratégia comum no discurso sobre literatura e leitura de seu tempo: legitimar suas ideias por meio de vozes consagradas, atendendo às exigências editoriais e culturais.

O prefácio é finalizado com Santos explicando as razões pelas quais Bréscia escreveu os livros de leitura e o motivo por trás do nome “Brasília”:

Esta série, a autora denominou-a “Brasília” por ter sido ultimada no ano em que foi inaugurada a nova Capital do Brasil. É uma homenagem prestada ao maior acontecimento realizado no país, desde a proclamação de sua independência. A autora e os editores quiseram, dando o nome de ‘Brasília’ à série escolar, esperar que estes livros venham a constituir um marco de destaque na literatura infantil didática de nossa terra. Honrou-nos a professora Daisy Bréscia solicitando um prefácio. Outros o fariam com maior brilho. Ninguém entretanto prefaciaria a série ‘Brasília’ com o mesmo prazer que eu, pela admiração que tenho para a distinta intelectual e agora, para seu perfeito trabalho. São Paulo, abril de 1960 (Santos, 1964, p. 04).

Daí, notamos que o título da série, “Brasília”, faz referência à nova capital do Brasil. Outro aspecto que salta aos olhos nessa citação é, novamente, a questão da “literatura infantil didática”. Oliveira (2015, p. 38) explica que o termo “literatura infantil” no início do século XX no Brasil “[...] não era consensual para se referir às publicações destinadas à leitura para crianças”. Por isso, o autor assevera que “[...] eram recorrentes expressões como ‘livros escolares’, ‘livros para crianças’, ‘livros de crianças’, ‘leituras para crianças’ e ‘literatura didática’” (Oliveira, 2015, p. 39). Logo, tomando como base a análise feita por esse autor, depreendemos que essa literatura mais de “cunho didático” se contrapunha à “recreativa”, sendo a primeira usada para referir-se às produções literárias com “finalidades educativas” (Oliveira, 2015).

A partir dessas primeiras aproximações com a obra de Daisy Bréscia, este artigo avança para o objetivo de apresentar algumas características da série “Brasília”, analisando suas materialidades e ideários no que concerne ao ensino de leitura.

Sobre a autora Daisy Bréscia, pouco ainda sabemos, fato que confirma uma tendência já apontada por Dias (2023) no estudo da história dos livros escolares no Brasil, especialmente no que se refere à produção de autoria feminina, cujas biografias permanecem frequentemente veladas diante da notoriedade de suas obras.

Para este escrito, analisaremos inicialmente o livro “Brasília: cartilha e livro intermediário” (1964a, provavelmente a 1ª edição), buscando compreender a proposta de alfabetização pensada por Bréscia. Na sequência, examinaremos os quatro livros de leitura da série: “Brasília: 1º livro primário” (1966a, 9ª edição); “Brasília: 2º livro primário” (1966b, 17ª edição); “Brasília: 3º livro primário” (1969, 23ª edição); “Brasília: 4º ano⁷ primário” (1964b, 6ª edição). Considerando os limites de espaço do artigo, nessa etapa nos detemos na análise de suas capas e nos princípios pedagógicos identificáveis pelo conteúdo das obras. Insta esclarecer que, nas capas dos dois primeiros livros, o subtítulo era “1 Leitura” e “2 Leitura”, e somente na contracapa é que havia a indicação da série, como explicitado anteriormente. Já na capa dos terceiro e quarto livros, constava “3º livro de leitura” e “4º livro de leitura”, respectivamente, e na contracapa a mesma indicação da série. Optamos por padronizar os títulos conforme constam nas contracapas, pois na história das edições da série esse foi o modo que perdurou em boa parte das edições consultadas até então.

7 Diferente dos demais livros de leitura, no quarto volume, edição de 1964, está registrado na contracapa “4º ano primário”. Já na 17ª edição, de 1969, aparece “4º livro primário”.

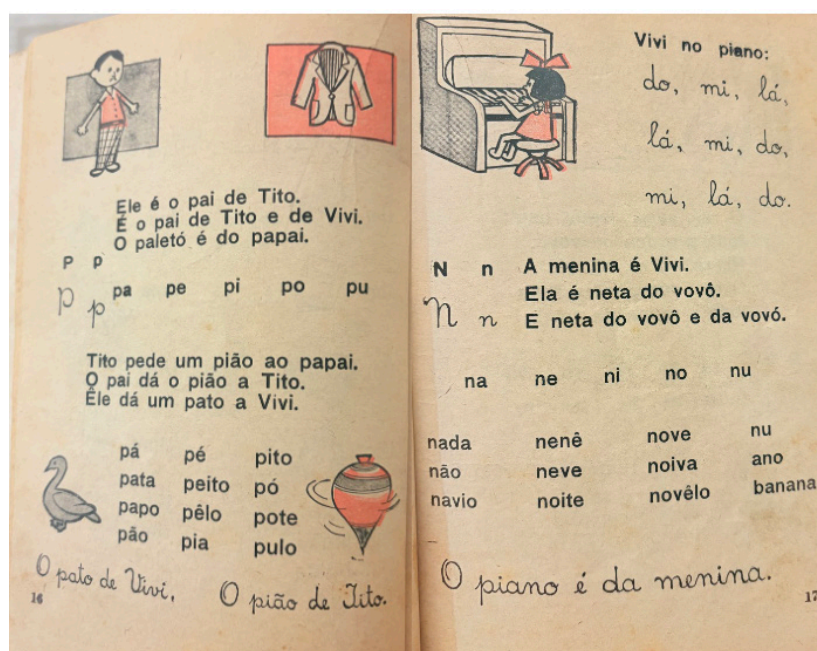
Tais edições foram selecionadas de forma a alcançar diversidade de características para a produção deste texto. Importante ressaltar que, no acesso a outras edições dessas obras, publicadas em anos diferentes, foi possível identificar lições distintas entre livros do mesmo nível. Entre eles, por exemplo, o quarto livro de leitura, a cujos exemplares publicados em 1964 e 1969 tivemos acesso, que tem muitos capítulos que diferem entre si. Contudo essas comparações entre edições não serão o foco deste trabalho.

A proposta de alfabetização em “Brasília: cartilha e livro intermediário”

Com 79 páginas, o livro “Brasília: cartilha e livro intermediário” se organiza com lições em torno de dois personagens principais: Tito, um menino, e Vivi, uma menina. Eles são irmãos e durante a obra também surgem outros personagens da sua família, como o pai, a mãe e os avós, que não recebem nomes; Zico, um primo; animais, como Tutu, um coelho, Lulu, um cachorro, Mimi, um gato, Corisco, um cavalo, Fumaça, um burro, Zulu, um bezerro, Barnabé, um cabrito, Pipoca, uma gata. Além desses personagens, há a presença de Benedito, uma criança negra. Eles compõem cenas dispostas em pequenos textos que retratam situações do cotidiano, geralmente em um ambiente doméstico e rural. Esses textos são formados por frases com palavras cujas sílabas são ensinadas nas lições. À medida que vão sendo apresentadas novas sílabas, os textos são ampliados.

Na primeira lição, as palavras “Tutu” e “Tito” são decompostas e a partir delas são ensinadas as sílabas canônicas com a consoante “t”. Na segunda lição estão as palavras “Vovô”, “Vovó” e “Vivi”, para composição da “família silábica” com a consoante “v”. Nessa lição, começa a ser introduzida uma frase com três palavras (“Vivi vê Tutu”), o que vai sendo ampliado a partir de então. As lições seguintes terão uma disposição que de uma certa forma se aproxima, pois a abertura contém um pequeno texto, na sequência uma letra ou mais de uma em destaque (no caso das sílabas não canônicas), a “família silábica” formada com essa(s) letra(s), um conjunto de palavras com as sílabas já ensinadas e uma frase, geralmente em letra cursiva. Essa disposição gráfica vai sofrendo alterações ao longo da obra, com textos mais extensos, acompanhando o esperado progresso dos estudantes na aprendizagem da leitura.

Figura 1. Páginas 16 e 17 de “Brasília: cartilha e livro intermediário”, de Daisy Bréscia (1964a)



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Analisando as lições, como a reproduzida na figura 1, concordamos com Bertoletti e Silva (2016) que a organização didática da cartilha poderia ser classificada como típica do “método analítico de leitura”. Contudo, como apontam essas mesmas autoras, Bréscia “[...] afirma textualmente que se utilizava do método analítico-sintético, característico da produção de cartilhas do período” (Bertoletti; Silva, 2016, p. 393).

Mortatti (2000, p. 26) explicita que houve, em São Paulo, “[...] a partir aproximadamente de meados da década de 1920, uma disputa inicial entre defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e partidários do tradicional método analítico”. Diante das polêmicas e dos embates envolvendo os “defensores dos métodos sintéticos”, de um lado, e os dos métodos analíticos, de outro, encontra-se na ideia do “ecletismo” um possível caminho de “conciliação de perspectivas” (Mortatti, 2000, 2019). A autora observa que em periódicos paulistas esse debate ganhou “fôlego”, fundamentando argumentações voltadas à defesa do método misto como “solução conciliatória” para alfabetização, já que foram “considerados mais rápidos e eficientes, porque se caracterizavam pela ‘mistura’ de marcha analítica e sintética” (Mortatti, 2019, p. 37).

Hipotetizamos, nesse sentido, tomando como referência os trabalhos de Mortatti (2000, 2019, entre outros) e Bertoletti e Silva (2016), a possibilidade de Bréscia ter difundido a sua cartilha como pertencente ao método analítico-sintético com o objetivo de ser “melhor aceita” no meio escolar e pelo mercado editorial e, claro, avaliando que, ao alinhar-se ao ideário que circulava no momento, o livro poderia alcançar maior difusão e, conseqüentemente, maiores vendas.

Em “Brasília: cartilha e livro intermediário”, as lições seguem ordenadas pelas sílabas iniciadas pelas letras: t; v; as vogais e encontros vocálicos; d; l; b; m; p; n; r; rr; vogal + r (ar, er...); f; s; ss; vogal + s (as, es...); c; ç; j; g; gu; vogal + n (an, en...); vogal + m (am, em...); z; vogal + z (az, ez...); qu; vogal + l (al, el...); h; ch; nh; lh; ã; õ; fr; gr; pr; cr; bl; cl; fl; gl; pl; tl; x. Ao final, são apresentadas sílabas compostas pelas letras ad (advogado), ob (observador), ns (inspetor), ab (absurdo), ub (substantivo) e gn (ignorante) (Bréscia, 1964a).

Ao acompanhar a progressão das lições, notamos que a cartilha de Bréscia adota um modelo pouco usual no período, já que alternava lições com sílabas canônicas e não canônicas. As cartilhas típicas dos métodos sintéticos e até mesmo aquelas que se declaravam filiadas ao analítico-sintético, geralmente, naquele momento histórico, deixavam as sílabas não canônicas para serem apresentadas após todas as sílabas canônicas⁸.

Ao chamarmos atenção para o título da obra em questão, observamos que há a ênfase de ser classificada como uma cartilha e um livro de leitura intermediária. A partir dos estudos de Maciel (2001), notamos que essa última terminologia foi usada em obras vinculadas ao método analítico. Ao analisar a produção de Lúcia Casasanta, escritora mineira responsável pela escrita da coleção “As mais belas histórias” (1954), Maciel explica que “[...] os livros de leitura intermediária, como o próprio nome indica, eram livros de leitura utilizados pelos alunos entre o pré-livro e o primeiro livro de leitura, este último destinado aos alunos alfabetizados” (Maciel, 2001, p. 132).

Essa terminologia “leitura intermediária” tem repercussões também no Programa Nacional do Livro Didático, em 1986, em que ela aparece no manual dos livros indicados para os professores adotarem nas escolas brasileiras. Para a 1ª série, os livros de alfabetização eram classificados em “cartilhas, pré-livros e leituras intermediárias”, sendo os últimos voltados para “complemento da alfabetização” (Fae/MEC, 1986). Portanto, podemos inferir que Bréscia escreveu um livro que abrange tanto lições para o ensino inicial da leitura quanto para sua continuidade, pois, após as lições anteriormente explicitadas, a obra se encerra com um texto em formato de poema, intitulado “História da Baratinha”, distribuído nas dezoito páginas finais.

8 Para uma análise mais aprofundada das cartilhas divulgadas nesse momento histórico, cf. Mortatti (2000).

Pelas lições, observamos que o método proposto por Bréscia recai sobre o ensino da leitura. Há poucas práticas voltadas à escrita e, mesmo na disposição das lições na página, quase não há espaço destinado para os estudantes escreverem. Todavia, é relevante sublinhar que, desde a primeira lição, há a presença de palavras e frases escritas em letra cursiva. Além disso, há algumas palavras para o estudante preencher com sílabas ou letras focalizadas na lição. Todos esses apontamentos corroboram a ideia de que, nesse período, conforme Mortatti (2019, p. 38) assinala, “a escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura”.

Dessa forma, em análise contrastiva com outros métodos do período, as atividades de escrita no livro “Brasília: cartilha e livro intermediário” indicam que o alfabetizando “treinaria” a escrita desde as primeiras lições, trabalhando na perspectiva de que, ao mesmo tempo em que aprendesse a ler, também aprenderia a registrar (Mortatti, 2000, 2019), ainda dentro de uma tendência do associacionismo “predominante nas décadas de 1950, 1960 e, sobretudo, na década de 1970, quando a vertente skinneriana dessa tendência exercia grande influência no ensino brasileiro” (Soares, 2010, p. 88).

Nas lições com espaço para que o alfabetizando escrevesse, não há menção de qual atividade ele teria que realizar, o que provavelmente indica ser imprescindível a presença do professor para aplicação do método.

Essa disposição gráfica das lições das cartilhas, com pouco ou nenhum espaço para a escrita das crianças, coaduna também com a “tradição” e “visualidade dos livros escolares” até aquele momento no Brasil, não sendo algo exclusivo da obra de Bréscia (Frade, 2010, 2016; Moraes, 2010). Os livros, por serem um objeto de alto custo, não eram acessíveis a todos os alfabetizados na escola, tampouco eram consumíveis (Bragança; Abreu, 2010).

Todas as lições de “Brasília: cartilha e livro intermediário” principiam com ilustrações, em duas cores (preto e vermelho), além de elas estarem presentes também no interior da página, conforme se vê na figura 1. Logo, podemos dizer que esse livro segue uma tendência, conforme o estudo de Moraes (2010) aponta, de a ilustração aparecer “[...] como secundária em relação à importância do texto, pois não contribui para estender seu significado nem para facilitar seu entendimento, apresentando uma redundância, do ponto de vista do significado, que dispensaria sua presença” (Moraes, 2010, p. 38).

Figura 2. Capa de “Brasília: cartilha e livro intermediário”, de Daisy Bréscia (1964a)



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

A capa do livro, também em preto e vermelho, apresenta quatro crianças, aparentemente em uma sala de aula, observando uma lousa com desenhos de monumentos da capital Brasília. As quatro crianças são os personagens que reaparecem ao longo das lições: os irmãos Tito e Vivi, o primo Zico e Benedito, uma criança negra que, muito provavelmente, não integra a família dos personagens principais.

A capa da cartilha apresenta uma “identidade visual” similar em todos os livros da série de Brés-cia, como discutiremos no próximo item. Nessa capa específica (figura 2), observa-se a presença de uma criança negra com os olhos em destaque e os lábios grossos, denotando estereótipos que expressam uma “concepção racista” presente em várias obras didáticas no século XX (Negrão, 1988; Rosemberg, Bazilli, Silva, 2003). No interior do livro, essa imagem é retomada na lição dedicada ao alfabeto (figura 3), sendo novamente atribuída à representação da criança negra uma “conotação pejorativa”. O livro, desse modo, se presta a ser um “difusor de preconceitos” (Faria, 1994, p. 6).

Figura 3. Páginas 61 de “Brasília: cartilha e livro intermediário”, de Daisy Brés-cia (1964a)



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

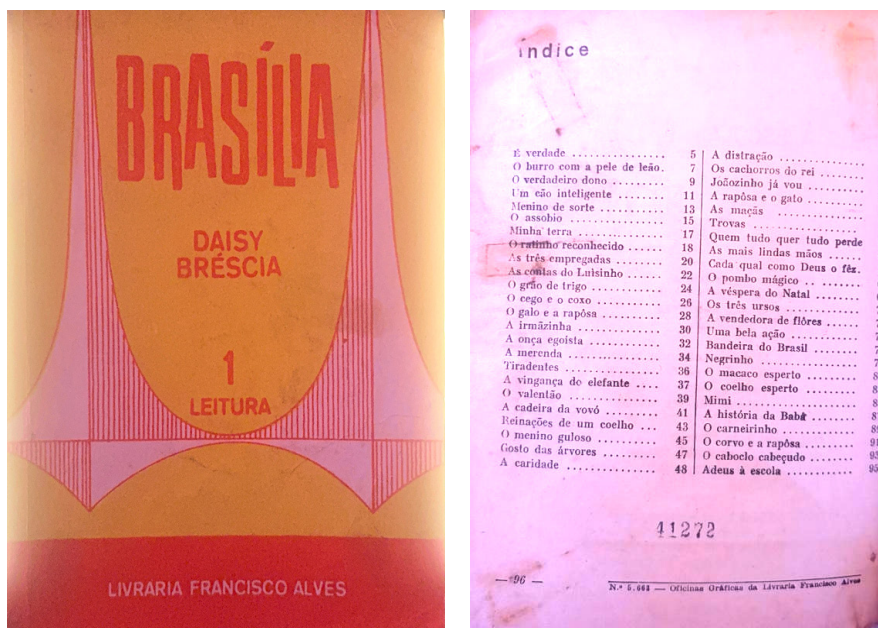
Entre os personagens que compõem as narrativas da cartilha, a única pessoa negra é Benedito, retratado nas figuras 2 e 3. Ele é uma criança que aparece na cartilha na cena de uma história com ilustração que abre a página 52. Nesse texto e figura, Benedito é atingido por Barnabé, um cabrito. A ilustração mostra Tito, personagem principal da cartilha, acompanhado de seu primo Zico, ambos rindo enquanto o cabrito chifra Benedito. Embora a cena possa remeter a um episódio do cotidiano infantil, marcado por travessuras, ela demonstra uma relação de subalternidade da criança negra em relação aos personagens brancos, um elemento evidenciado em muitas produções didáticas do período (Negrão, 1988). Algumas pesquisas sinalizam que, além da “subalternidade”, há também um processo recorrente de “invisibilização da pessoa negra” nos livros didáticos, o qual vem sendo modificado ao longo da história, sobretudo em função das legislações educacionais no século XXI (Oriá, 1996; Rosemberg, Bazilli, Silva, 2003; Silva, 2011). É sempre importante reforçar que “[...] se, por um lado, a escola e os livros didáticos constituem instrumentos difusores do preconceito racial contra o negro e outros segmentos étnico-culturais, eles podem, também, transformar-se numa poderosa instância social de denúncia contra o racismo em nosso país” (Oriá, 1996, p. 162).

As capas e lições dos livros de leitura “Brasília”

É para Máximo Santos a dedicatória de todos os livros de leitura de Bréscia: “A saudosa memória do Prof. Máximo de Moura Santos, grande educador e amigo, dedico Brasília” (Bréscia, 1966a, s.p.), ou ainda, “À saudosa memória do Prof. Máximo de Moura Santos que tanto labutou pela causa da educação de nossa infância, as homenagens da Autora” (Bréscia, 1969, s.p.). Portanto, nota-se que ambos tinham uma relação de amizade, para além da ideia de tutela que Santos deixa transparecer em sua relação com a autora no prefácio, conforme analisado nas considerações iniciais desse artigo.

O primeiro livro de leitura da série “Brasília”, em sua 9ª edição analisada, datada de 1966, contém noventa e seis páginas constituídas por quarenta e oito lições. A capa dispõe de características gráficas simples em duas cores e sua disposição gráfica se organiza em torno da ilustração de um monumento de Brasília. Todas as lições são constituídas por um texto, a maioria em prosa, com pouquíssimos parágrafos e diálogos (geralmente, de uma a duas páginas), apresentam algumas ilustrações antes do título e uma parte final com questionário e exercícios. Os questionários são perguntas de interpretação do texto, porém sem espaço destinado às respostas. Já os exercícios envolvem atividades de gramática, escrita de frases e de completar palavras que aparecem no texto ou que se aproximam daquelas apresentadas. Para os exercícios, há espaço para resposta do estudante no próprio livro.

Figura 4. Capa e índice de “Brasília: 1º livro primário”, de Daisy Bréscia (1966a)

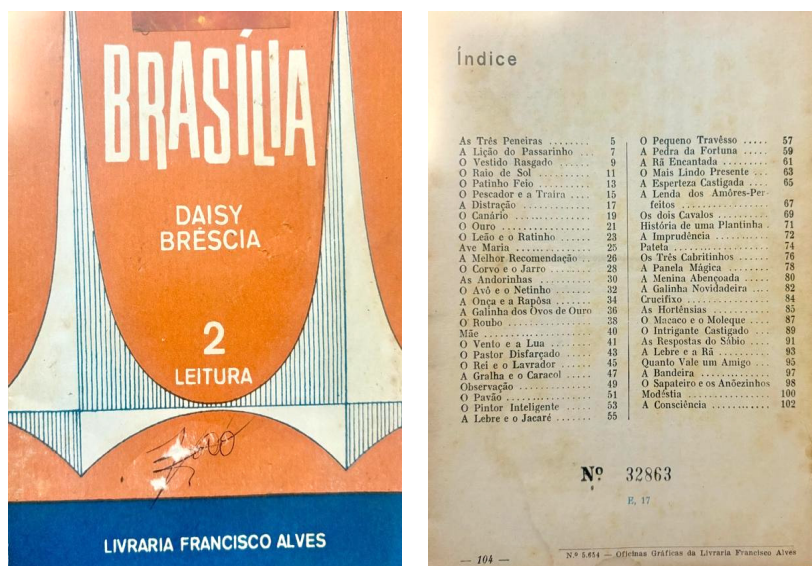


Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

O material também é constituído por poemas escritos por Baltasar de Godoy Moreira: “Minha Terra”; “Tiradentes”; “Gosto das árvores”; “Trovas”; “Bandeira do Brasil”; “Adeus à escola”.

Já o segundo livro da série, 17ª edição de 1966, apresenta características estéticas e físicas semelhantes às do anterior, com cento e quatro páginas, dividindo-se em cinquenta e duas lições. Elas apresentam maior extensão de parágrafos em comparação com o primeiro livro e são majoritariamente em prosa, apesar da existência de alguns poemas. Diferentemente do que ocorre no primeiro livro de leitura, nesse segundo os poemas são de diferentes escritores: Olavo Bilac; Corrêa Júnior; Artur Azevedo; T. C. Acosta; João de Deus; Baltasar de Godoy Moreira.

Figura 5. Capa e índice de “Brasília: 2º livro primário”, de Daisy Bréscia (1966b)

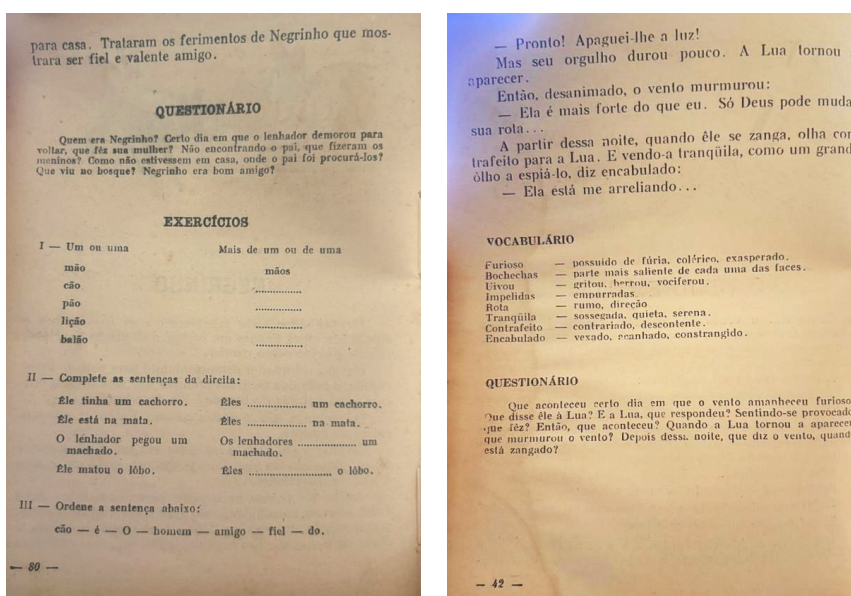


Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Destaca-se que, nesse nível, os exercícios são substituídos por uma seção de vocabulário, retomando algumas palavras citadas nas lições, em uma espécie de pequeno dicionário. Os questionários, como no livro anterior, contêm perguntas interpretativas simples, como: quem são os personagens principais, os motivos pelos quais determinada situação aconteceu no enredo narrado, sempre retomando a narrativa da lição.

Ao observarmos essas partes no final das lições do primeiro e segundo livros de leitura (figura 6), são perceptíveis transformações sutis nas propostas pedagógicas voltadas à alfabetização no Brasil, mesmo se tratando de escritas publicadas no mesmo ano. Essa mudança acompanha a lógica dos materiais graduados, comum nos impressos escolares da época, em que se organizava o conteúdo em etapas crescentes de dificuldade, atendendo aos dispositivos dos programas educacionais dos estados (Mortatti, 2000, 2019; Oliveira, Souza, 2000; Panizzolo, 2019; Bertoletti, Silva, 2019, dentre outros).

Figura 6. Esquerda: 1º livro [Questionário e Exercícios]. Direita: 2º livro [Vocabulário e Questionário], de Daisy Bréscia (1966a, 1966b)



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Ainda no que se refere ao primeiro e ao segundo livros de leitura em análise, observa-se a existência de indícios de intensa atividade comercial, evidenciada pelas diferentes edições em circulação – respectivamente, 9ª edição e 17ª edição. As capas dessas obras (figuras 4 e 5) não apresentam características lúdicas e chamativas para o público infantil, principal destinatário dos livros, e a ilustração principal se volta para os históricos rabiscos da arquitetura brasiliense, tão presente nas invenções de Oscar Niemeyer e em outros monumentos da cidade. Observa-se a preferência em homenagear a construção da nova capital, assim como Máximo Santos (1964) justificou, em detrimento da constituição de um livro que se aproximasse do olhar e interesse infantis. É interessante pensar que essa escolha gráfica, sobretudo da capa, pode ter sido determinante para os índices de comercialização das primeiras edições da série, bem como no trato das crianças com os livros. Ademais, sabe-se que esses livros de leitura de Bréscia também foram utilizados na educação de pessoas jovens e adultas, o que pode ter expandido a sua comercialização (Rodrigues, 2008).

O título “Brasília” não é um elemento neutro, pois remete diretamente ao “projeto modernizador” da nova capital federal, inaugurada em 1960 e transformada em símbolo do “progresso técnico” e da “centralização política”. A partir das contribuições de Schmitz e Costa (2017), acreditamos que associar esse símbolo a um livro para o ensino da leitura afasta-o de seu caráter puramente literário e revela o alinhamento do material com o “ideário ufanista” característico do período, já que

[...] os impressos escolares, sejam eles livros didáticos ou cartilhas escolares, não estão deslocados do contexto político e cultural da época em que foram produzidos e, por isso, não raro foram utilizados como legitimação de um sistema de poder. Enquanto parte de políticas oficiais do Estado, essas fontes se constituem num suporte de interlocução que veiculam valores e ideologias. Encaradas como mediadoras de representações políticas e culturais de uma determinada sociedade, elas permitem conhecer o modo como determinada sociedade estabeleceu relação com sua história e seu passado. [...] A Educação, ou melhor, o sistema educacional naquele período, em sincronia com o projeto de nacionalização compulsória empreendido, contribuiu decisivamente para a construção de novos sentidos de pertencimento à nação. A ideologia do cidadão trabalhador e o discurso acerca da necessária modernização do país ganharam corpo desde cedo. Do ensino primário ao superior, crianças, jovens e adultos foram alvos de uma forte e eficiente propaganda ideológica tecida em diálogo com intelectuais atrelados ao projeto nacionalista implantado (Schmitz; Costa, 2017, p. 385-386).

Uma observação atenta das capas dos livros, imaginando-os organizados em uma prateleira, é suficiente para levar o observador a presumir tratar-se de uma revista de cunho turístico ou mesmo de uma obra historiográfica voltada ao público adulto, tudo, exceto de um livro de leitura destinado a crianças. Tal percepção pode ter provocado a mudança completa do desenho, de tal maneira que as edições posteriores apresentaram outras propostas, como o terceiro livro analisado, cuja capa será apresentada logo adiante. Ressalta-se também a mudança de ilustrador que ocorreu entre as edições analisadas.

Diferentemente do primeiro livro, o exemplar analisado do segundo apresenta uma informação relevante: “Este livro foi aprovado pelo Departamento de Educação do Estado de S. Paulo” (Bréscia, 1966b, s.p.). Essa aprovação indicava que a obra havia passado por uma comissão oficial do departamento em questão, instância provavelmente responsável pela avaliação dos conteúdos presentes nos livros escolares. O registro também significava valor comercial, ou seja, com essa chancela, o material tinha maiores possibilidades de ser adotado em larga escala em instituições educacionais, impulsionando as vendas.

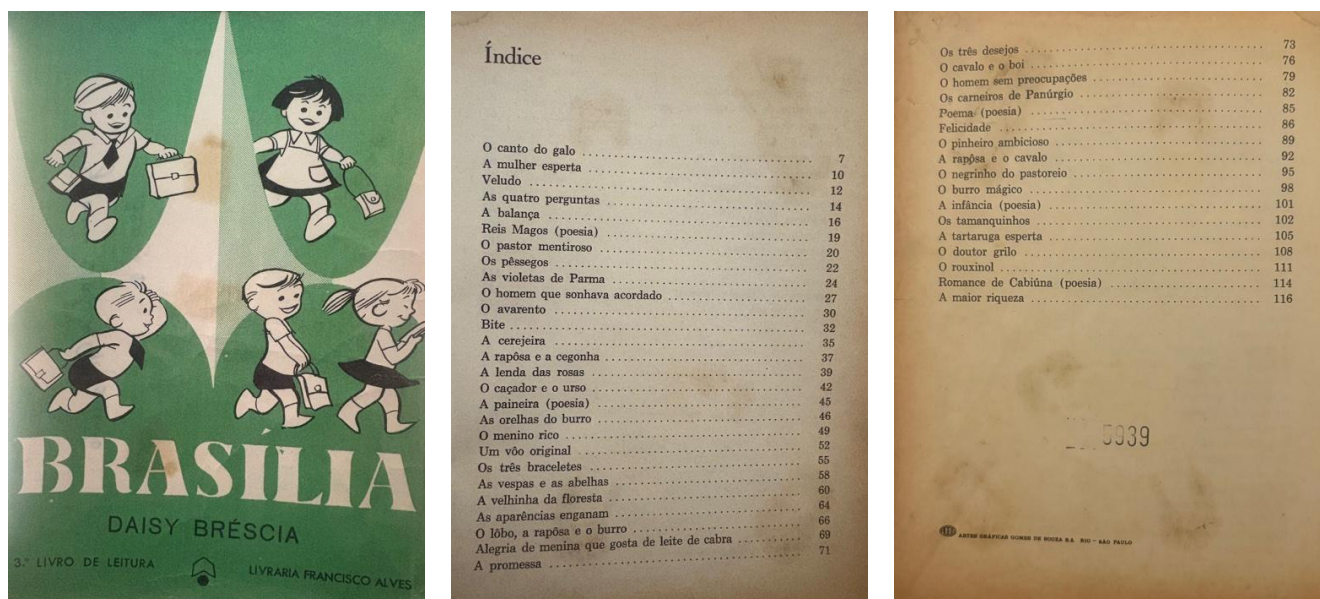
Em perspectiva similar ao atendimento à lógica política vigente, o terceiro livro de leitura aqui analisado dispõe de uma explicação, assinada pela Editora, acerca da nova organização pedagógica e didática dos livros de Daisy Bréscia:

“Brasília” e o Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo. O Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo, aprovado em março de 1968, insiste, no que tange à leitura, nas duas modalidades – oral e silenciosa – donde a importância da escolha de livro de texto em que se encontre material adequado à consecução dos objetivos estabelecidos pela Secretaria de Educação. Para atender às novas normas, que colocam em plano preferencial a leitura silenciosa, a Autora substituiu algumas lições e suprimiu o Anexo contendo as Noções Gramaticais e os Exercícios. [...] “Brasília” integra-se, assim, no plano do Programa da Escola primária, oferecendo valioso auxílio aos senhores professores. A Editora (Bréscia, 1969, s.p.).

O trecho evidencia o alinhamento da autora e da editora com as diretrizes oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, reforçando a adoção de práticas pedagógicas referendadas naquele momento. Tal questão evidencia sua conformidade com a legislação e com as diretrizes educacionais vigentes, revelando que esses materiais não eram apenas “recursos didáticos”, mas também instrumentos de “difusão” e “consolidação” dos projetos políticos e pedagógicos do período (Mortatti, 2019; Schmitz, Costa, 2017).

O terceiro livro de leitura analisado foi o da 23ª edição, publicada em 1969, e contém cento e vinte páginas com quarenta e quatro lições. Os textos em prosa predominam, havendo também alguns poemas escritos por Cassiano Ricardo, Henriqueta Lisboa, Afonso Schmidt, Guilherme de Almeida, Carlos Drummond de Andrade, Ribeiro Couto.

Figura 7. Capa e índice de “Brasília: 3º livro primário”, de Daisy Bréscia (1969)



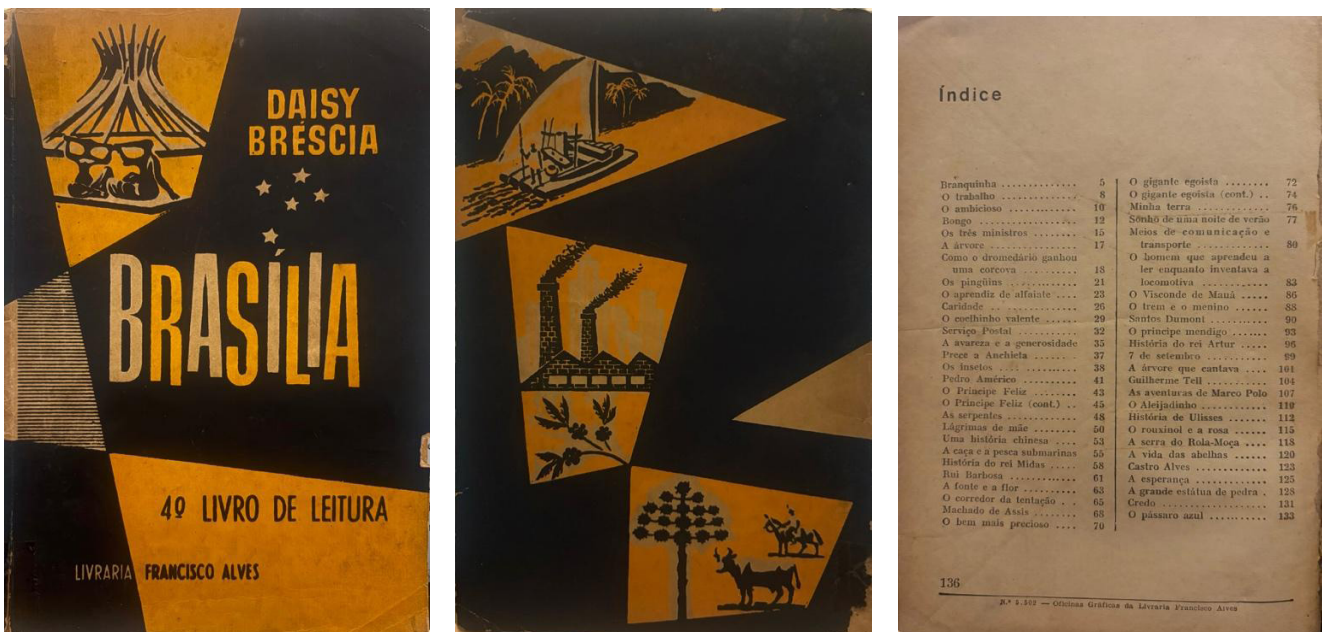
Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

A capa dessa edição difere completamente das anteriores, apresentando traços que se aproximam do universo infantil, de modo a oferecer elementos visuais e simbólicos reveladores das possíveis concepções de infância e escola no Brasil sob a ditadura civil-militar⁹. A ilustração apresenta crianças brancas, sorridentes, uniformizadas e em movimento, carregando maletas escolares. Os traços padronizados, a ausência de diversidade étnico-racial e a diferenciação de gênero sugerem uma “infância idealizada e normatizada”. Portanto, uma representação que reforça a concepção de escola como espaço de formação de “sujeitos dóceis e adaptados” às exigências do “Estado autoritário” (Althusser, 1970; Apple, 2005).

⁹ Utilizamos o conceito ditadura civil-militar, apoiando-nos em Fico (2004) e Martins (2013).

O quarto livro de leitura “Brasília” (Bréscia, 1964b) aqui apresentado refere-se à 6ª edição, e também contém a chancela do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, conforme Diário Oficial de 16 de fevereiro de 1961. O livro foi distribuído em cento e trinta e seis páginas, com cinquenta e três lições. Observa-se uma densidade narrativa e vocabular mais complexa em textos em prosa, com períodos e parágrafos maiores, em comparação com os outros três livros da série, os quais são constituídos de frases mais simples e curtas. Para além desses textos, há também poemas de Ricardo Gonçalves, Guilherme de Almeida, Vicente de Carvalho, Corrêa Júnior, Catulo da Paixão Cearense, Casimiro de Abreu, Mario de Andrade, Olavo Bilac.

Figura 8. Capa, Contracapa e índice de “Brasília: 4º ano primário”, de Daisy Bréscia (1964b)



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

A capa e a contracapa do quarto livro de leitura de Daisy Bréscia, publicado em 1964 pela Livraria Francisco Alves, são reveladoras da ideologia que permeava o “imaginário nacional” nos primeiros anos da fundação da nova capital. A capa frontal exibe a silhueta estilizada do Congresso Nacional sobre duas figuras humanas, remetendo à ideia de Brasília como um projeto “pedagógico” e “civilizatório”. As estrelas do Cruzeiro do Sul reforçam o caráter nacionalista da obra. O uso de formas geométricas e do contraste entre preto e amarelo dialoga com a estética modernista, dominante no período e associada ao projeto de modernização e progresso impulsionado pelo governo de Juscelino Kubitschek. A contracapa expande esse imaginário ao retratar, por meio de ilustrações também estilizadas, diversos elementos da economia e cultura brasileiras: o extrativismo e os rios, a indústria urbana com suas chaminés fumegantes, o cultivo do café, a vegetação e, por fim, a pecuária e o vaqueiro.

Finalizamos essa parte registrando que os livros de leitura de Bréscia se aproximam e se afastam de diferentes maneiras, com vistas para o fato de que não existe um padrão de elementos em todos eles. O prefácio foi a única característica que se repetiu nos materiais analisados, pois os aspectos paratextuais diferem bastante. Ademais, as próprias lições, de livros do mesmo grau, também divergem entre si.

Considerações finais

Para além de seu papel político-institucional, compreendemos que a série “Brasília”, aqui analisada, é “expressão cultural de uma época” e, portanto, desprovida de neutralidade. Tal como Dias e Cardoso (2024, p. 3) referem-se à cartilha, concordamos que as obras de Bréscia “representam não apenas ferramentas pedagógicas, mas também artefatos histórico-culturais que carregam consigo significados profundos sobre as práticas educacionais”.

As breves considerações aqui tecidas neste artigo são sobretudo parciais, pois os escritos de Daisy Bréscia oferecem outras possibilidades de pesquisa. Além disso, é um convite para novas pesquisas que considerem outros materiais elaborados pela autora, bem como a problematização biográfica histórica de seu percurso pessoal e profissional.

Contudo, o texto demonstra que Bréscia fez parte do mercado editorial brasileiro de livros escolares, sua obra marcou, de algum modo, o pensamento sobre o ensino de leitura na segunda metade do século XX. Como evidenciamos, ao declarar-se filiada ao método analítico-sintético (Bertoletti; Silva, 2016), ela alinha-se ao discurso educacional do período, e a série “Brasília”, embora apresente singularidades, também traz muitas ressonâncias do que foi usual nas obras para alfabetizar e ensinar “leitura corrente” no ensino primário.

Por fim, uma grande questão, ainda que registrada somente neste final, merece nosso olhar atento: a completa ausência da cidade Brasília nos livros analisados. Nada além de um título. Em caráter de hipótese, pode-se dizer que, ao nomear sua série como “Brasília”, Daisy Bréscia emprestou ao título o símbolo máximo do “progresso” e da “ordem” que marcavam o “imaginário nacional” nos anos 1960, com a nova capital do Brasil. Brasília, nesse sentido, é evocada não como realidade concreta!

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Posições*. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, n. 1(40), p. 373-403, 2016.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Thaise da. Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 255, p. 366-383, maio/ago. 2019.

BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia. *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BRAGANÇA, Aníbal (Org.). *Rei do livro: Francisco Alves na História do Livro e da Leitura no Brasil*. São Paulo: Editora EDUSP, 2016.

BRÉSCIA, Daisy. *Brasília: cartilha e livro intermediário*. Rio de Janeiro: Livraria Francisca Alves, 1964a.

BRÉSCIA, Daisy. *Brasília: 4º livro de leitura. 6ª edição*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964b.

BRÉSCIA, Daisy. *Brasília: 1 leitura. 9ª edição*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1966a.

BRÉSCIA, Daisy. *Brasília: 2 leitura. 17ª edição*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1966b.

BRÉSCIA, Daisy. *Brasília: 3º livro de leitura. 23ª edição*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1969.

- DIAS, Ana Raquel Costa. *Biografias de mulheres na História da Educação*: Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles (Século XX). 2023. 391 f. Tese (Doutorado em Educa o) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- DIAS, Magna Aparecida Unas; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Cartilhas de alfabetiza o no Brasil: um olhar para sua produ o, difusão, circula o e permanência (2000-2021). *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 26, n. 2, jul./dez. 2024.
- FARIA, Ana Lúcia. *Ideologia do livro didático*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n  47, p. 29 29-60, 2004.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, Portugal e França, entre os séculos XIX e XX. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia. *Impresso no Brasil*: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Materiais utilizados para ensinar a ler e escrever no Brasil: significados e pragmática (1840-1960). In: CASTELLANOS, Samuel Luís Velásquez; CASTRO, Cesar Augusto (Orgs.). *Livro, leitura e leitor*: perspectiva história. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.
- FUNDA O DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. *Manual para indica o do livro didático – PNLD 1986-1987*. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- hooks, bell. *O feminismo   para todo mundo*: Políticas arrebatadoras. Rosa dos Tempos, 2018.
- hooks, bell. *El deseo de cambiar*: Hombres, masculinidad y amor. Bellaterra, 2021.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel. *Lúcia Casasanta e o método global de contos*: uma contribui o   história da alfabetiza o em Minas Gerais. 2001. 157 f. Tese (Doutorado em Educa o) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- MARTINS, Eder Alexandre. Ditadura de quem? In: XXVII Simpósio Nacional de História. *Anais [...]*, São Paulo, 2013.
- MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. *Visualidades do livro didático no Brasil*: o design de capas e sua renova o nas décadas de 1970 e 1980. 2010. 182 f. Disserta o (Mestrado em Educa o) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MORAES, Dislane Zerbinatti. Os professores e seus romances: o estudo das obras ficcionais escritas por professores paulistas (1920-1935). In: XXIV Simpósio Nacional de História. *Anais [...]*, São Leopoldo, 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetiza o*: São Paulo (1876/1994). São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Métodos de alfabetiza o no Brasil*: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Preconceitos e discrimina es raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, 65, p. 52-65, mai. 1988.
- OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. *Caderno Cedex*, ano XX, n. 52, novembro/2000.
- OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. *História do ensino da literatura infantil na forma o de professores no estado de São Paulo (1947-2003)*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- ORIÁ, Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representa es. *T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T. R.I.A. Revista do Programa de Pós-gradua o em História da UnB.*, 4(2), p. 154-165, 1996.
- PANIZZOLO, Claudia. A arte de civilizar-se por meio dos livros de leitura: um estudo das séries graduadas da escola primária paulista (1890- 1904). *Perspectiva (UFSC)*, v. 37, p. 816-841, 2019.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *“Enraizamento de esperança”*: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. 2008. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SANTOS, Máximo de Moura. Prefácio. *In*: BRÉSCIA, Daisy. *Brasília*: 4º livro de leitura. 6ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.

SCHMITZ, Zenaide Inês; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. Educação, infância e nacionalismo: uma abordagem a partir das cartilhas escolares “Getúlio Vargas para crianças” e “Getúlio Vargas: o amigo das crianças”. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 377-404, jan./abr. 2017.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático*: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

TEDESCHI, Losandro Os desafios da escrita feminina na história das mulheres. *Raído*, Dourados, v. 10, n. 21, jan./jul. 2016.

Recebido em: 28/01/2026

Aceito em: 16/06/2026