

# HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, UM PERCURSO POSSÍVEL: PESQUISA, FONTES E SUJEITOS DA MEMÓRIA

HISTORY OF LITERACY, A POSSIBLE COURSE:  
RESEARCH, SOURCES AND SUBJECTS OF MEMORY

**Terezinha Fernandes Martins de Souza**

*Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
terezinha@nead.ufmt.br*

**Lázara Nanci de Barros Amâncio**

*Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
nancib@terra.com.br*

## Resumo

O presente texto relata parte de uma pesquisa sobre aspectos de uma história da alfabetização, realizada em Diamantino-MT, que descortina o período de 1930-1970. Mediante a localização, seleção, organização e análise de fontes documentais escritas e orais, como diários de classe e livros de ocorrências escolares, preservadas num acervo escolar, foi possível conhecer um pouco as concretizações de uma prática docente de professoras aposentadas. Paralelamente, conhecemos o percurso político-pedagógico de uma escola primária que, implantada nas primeiras décadas do período republicano, foi construindo sua identidade, ao caminhar por diferentes categorias institucionais. As práticas docentes e o uso de cartilhas, cujos títulos vieram à tona, contribuem para a constituição de uma história da alfabetização no Brasil.

**Palavras-chave:** História da alfabetização. Ensino de leitura e escrita. Cartilhas. Escola primária. Educação em Mato Grosso.

## Abstract

This paper reports part of a research on aspects of the history of literacy held in Diamantino-MT, that reveals the period between 1930-1970. By means of localization, selection, organization and analysis of oral and written documentary sources such as trade journals and diaries of school events, preserved in educational collections, it was possible to know some of the embodiments of teaching practice from retired teachers. In parallel, we discovered the political-pedagogical path of a primary school, implemented in the first decades of the republican period who has built its identity, walking through different institutional categories. The teaching practices and the use of textbooks, whose titles have surfaced, contributed to the creation of a history of literacy in Brazil.

**Keywords:** History of literacy. Reading and writing teaching. Textbooks. Primary school education in Mato Grosso.

## Considerações iniciais

A história da alfabetização, no Brasil, avançou consideravelmente nas últimas décadas, conquistando um espaço importante, em diferentes regiões do país, ao lado de uma história da escola primária e seus processos de ensino e aprendizagem. O esforço empreendido por pesquisadores dedicados e decididos a mergulharem em arquivos públicos e, mais especificamente, em depósitos de escolas que ainda guardam algum material usado por professores, como diários de classe, livros de almoxarifado ou ainda livros de ocorrências escolares, tem contribuído para que a memória da alfabetização possa ser reconstituída e preservada. A análise desse material permite reflexões sobre o seu passado, cujo conhecimento pode contribuir para a compreensão de aspectos, não apenas da alfabetização, mas também da cultura escolar em determinados períodos, além de fundamentar possíveis tomadas de decisões sobre essa área do conhecimento, no presente.

Nesta oportunidade, apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla<sup>1</sup>, realizada pelo Grupo de Pesquisa ALFALE, da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, que deixa em evidência aspectos das práticas de alfabetização, no período de 1930 a 1970, no município de Diamantino, interior de Mato Grosso, em função dos dados presentes nas fontes documentais consultadas. Os dados apresentados relacionam-se à localização e organização das fontes documentais escritas e orais e seus conteúdos. São abordados também dados relacionados aos sujeitos localizados na pesquisa, como possibilidade de conhecer um pouco a escola por dentro.

Uma visita de caráter exploratório na biblioteca da escola e em seus arquivos acabou por definir o período da investigação, pois revelou uma considerável quantidade de documentos relacionados à sua vida institucional como: diários de classe, livros de movimentação de alunos, livros de atas de reuniões, livro de registros variados correspondentes ao período de 1930 a 1970. Este trabalho faz parte de um conjunto de pesquisas<sup>2</sup> do Grupo de Pesquisa ALFALE, que há mais de uma década vem contribuindo com a constituição de uma historiografia regional.

<sup>1</sup> Trata-se da pesquisa intitulada Memória da Cultura Escolar mato-grossense: ensino primário, práticas de leitura e de escrita em grupos escolares, escolas reunidas e isoladas (1910-1970), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso- FAPEMAT, nos anos de 2008-2010. Esta pesquisa abrangeu vários municípios e seus resultados estão em Relatório Técnico, de publicação restrita.

<sup>2</sup> Esta pesquisa, de modo especial, oferece continuidade aos estudos de Amâncio (2000), que, pioneiramente, iniciou investigações de fundo histórico em alfabetização, no estado de Mato Grosso, mas contemplou prioritariamente aspectos relativos à capital mato-grossense, nas primeiras décadas do século XX.

## Um pouco de História: as fontes documentais

Durante a pesquisa foram localizadas diversas fontes que revelaram parte de uma história do ensino da alfabetização, na Estadual Plácido de Castro, no município de Diamantino-MT, as quais nos direcionaram para o período em pauta, evidenciando com isso que uma investigação pode revelar fontes que nos surpreendem, indicam e até mesmo mudam o rumo de uma investigação. Um fator importante foi que estas fontes inéditas nos levaram a alguns sujeitos ainda vivos que vivenciaram essa escola no período em estudo e tinham relação direta com os documentos localizados.

Além de revelarem aspectos do passado da alfabetização em Mato Grosso, tais fontes e sujeitos permitiram o conhecimento do ciclo de vida daquelas escolas primárias, que foram se transformando, tornando-se maiores, mudando a nomenclatura e, por fim, constituindo uma única escola estadual de porte médio, que mantém ainda em seu acervo grande quantidade de documentos importantes para a compreensão da escola pública mato-grossense.

Esse material localizado se reveste de importância, não apenas em nível regional, pois, conforme aponta Gatti Junior (2001), estudos sobre aspectos da história de instituições escolares no Brasil ainda apresentam diversas dificuldades, devido à inexistência de repertórios organizados de fontes. Alguns historiadores da educação têm se lançado à tarefa de historiar a educação escolar brasileira, construindo interpretações a partir de um roteiro de pesquisa bastante similar, como:

- a) os processos de criação e de desenvolvimento (ciclo de vida) das instituições educativas;
- b) a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar;
- c) os processos de conservação e mudança do perfil dos docentes;
- d) os processos de conservação e mudança do perfil dos alunos;
- e) as formas de configuração e mudanças do saber veiculado nestas instituições de ensino (GATTI JUNIOR, 2001, p. 136).

No caso dos dados produzidos na presente pesquisa foi possível uma organização em torno do desenvolvimento (ciclo de vida) daquela instituição escolar, bem como “das formas de configuração e mudanças do saber [nela] veiculado” (Gatti Junior, 2001), especialmente no que se refere à alfabetização, tema sempre atual nas questões educacionais e que tem sofrido grandes alterações, ao longo do tempo e ao sabor das políticas públicas.

Além da consulta no arquivo escolar recorreremos também a acervos de outros arquivos públicos de instituições que guardam a documentação antiga gerada/localizada no município (Arquivo Público do Estado de Mato Grosso – APMT

e Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR) e que poderiam ser relevantes para o estudo. A partir daí então foi possível a reunião, seleção, organização e análise das fontes documentais.

Entre os vários conceitos operativos considerados importantes como ferramentas de análise nesta investigação, recorreremos especialmente ao conceito de “concretizações”, usado por Mortatti (2000), por considerá-lo pertinente à natureza do estudo, ao tratar da experiência vivida pelos sujeitos e, de algum modo, expressa nas fontes documentais. O vocábulo concretizações refere-se aos conteúdos presentes em cartilhas e livros de leitura, manuais ou guias do professor, memórias, relatos de experiência e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas e que indicam, de certa forma, a materialização de propostas elaboradas em distintos níveis do sistema de ensino como Secretarias de Educação, Coordenação de escolas e outros.

Nesta pesquisa consideramos as seguintes fontes documentais como reveladoras de concretizações: 13 (treze) diários de classe de professores primários; um livro de Termos de Visita; um livro de Instalações e outras Solenidades; um livro de Atas de Visitas de Inspetores de Ensino; um livro de Termos de Compromisso de Professores e Serventuários; um livro de Registros de alunos, além de Relatos orais (entrevistas), sobre a experiência vivenciada pelas professoras alfabetizadoras naquele contexto escolar, bem como a legislação referente ao período em estudo. Estas fontes trazem indícios ou vestígios<sup>3</sup> das práticas escolares exercidas no ensino da alfabetização no período em estudo, produzidas por autoridades educacionais, profissionais da educação, professores e alunos.

O acesso aos arquivos públicos existentes no município e o levantamento inicial de fontes documentais foram acompanhados por duas dificuldades mencionadas por Nunes e Carvalho (1993), uma de ordem geral e uma de ordem específica:

- a) sobre a existência das instituições de memória da sociedade (sistemática destruição das fontes históricas e dos suportes da memória coletiva);
- b) a lógica das instituições que os guardam (contém informações inestimáveis, inéditas, necessárias ao cotejo e crítica de informações provenientes de outras fontes), porém, na maioria dos casos, são lacunares e residuais.

<sup>3</sup> Indícios ou vestígios estão sendo usados conforme a compreensão proposta por Chartier (2002), podendo ser signos ou sinais que funcionam como manifestação de algo representado, que não precisa diretamente ser comprovado, mostrado, para ser acreditado ou compreendido.

A pesquisa arquivística para Nunes e Carvalho (1993, p. 26) tem uma grande importância, embora complexa e não se constitua “[...] a solução para as dificuldades presentes, já que a renovação da interpretação histórica exige o debate sistemático no campo da historiografia, a enunciação e o aprofundamento de questões teórico-metodológicas”.

A consulta ao arquivo de escolas, num primeiro contato, causa um certo receio ao pesquisador, visto que trata-se de um terreno desconhecido no qual ele pode ou não ser autorizado a pesquisar. Isso tem um significado próprio, segundo Nunes e Carvalho (1993). Citando Le Goff, as autoras esclarecem que consiste num poder polivalente:

- a) o poder do doador (pré-seleção, exigências que faz à instituição);
- b) do organizador do acervo da instituição receptora (mecanismos institucionais de acolhimento, preservação, restauração, classificação, identificação, condições de acesso); e
- c) do usuário que os manipula (vinculação direta com as imposições ou privilégios postos pela instituição).

Com a localização de fontes escritas e a definição dos documentos considerados mais importantes, o desejo de narrar os fatos o mais fielmente possível fica aguçado, visto que fazem parte do discurso institucional e, de acordo com Mortatti (2000), são documentos, geralmente produções provenientes de autoridades que estão à frente de alguma instituição naquele momento da história. Porém, é necessário, segundo Nunes e Carvalho (1993, p. 29), “nos perguntarmos: quantas são as histórias embutidas num levantamento de fontes da história da educação?”.

Segundo as autoras, é possível entrever algumas: a história administrativa, a história política, a história biográfica, a história intelectual, a história religiosa, a história econômica, a história pedagógica. Entranhadas nos fragmentos arquivísticos, conforme as autoras, essas histórias tecem pelo avesso as histórias da educação e nos ajudam a destacar a especificidade do objeto pedagógico, que reside no seu caráter multifacetado, nem sempre percebido.

Muitas foram as preocupações relacionadas a como operar com aquelas fontes reconhecidas como pertinentes para a pesquisa empreendida. Seguimos algumas recomendações de Souza (1998), quanto aos cuidados que aquela atividade exige, por sua singularidade. Qualquer uso que se faça de um documento histórico, há de preservá-lo enquanto tal e, devido ao seu caráter fragmentário, ele precisa ser processado, analisado e inscrito num contexto histórico, por isso precisa passar por uma leitura subsidiada por um referencial teórico-metodológico adequado à sua natureza.

Assim a seleção do *corpus* se deu a partir do critério básico de ser a fonte correspondente ao objeto em estudo no município pesquisado e relacionado ao período histórico em estudo, os quais foram organizados conforme o quadro na página seguinte:

**Quadro 1** – Relação de Fontes Documentais Diversas

<b>DESCRIÇÃO DA FONTE</b>	<b>ANO</b>
Livro de Termos de Visita do Colégio Santa Terezinha	1936 a 1948
Diários de Classe Escola Municipal Rural Mista	1939 a 1968
Diários da 1ª Escola Urbana Masculina	1941 a 1948
Diários da 1ª Escola Urbana Feminina	1941 a 1948
Diários de Classe da Escola Externato Santa Terezinha	1941 a 1947
Livro de Instalação e Outras Solenidades da Escola Reunidas Major Caetano Dias e Grupo Escolar Caetano Dias	1948 a 1968
Atas de Visitas de Inspectores Escolares do Grupo Escolar Caetano Dias	1961 a 1964
Diários de Classe da Escola Reunidas Major Caetano Dias	1948 a 1961
Livro de Termo de Compromisso de Professores e Serventuários da Escola Reunidas Major Caetano Dias, Grupo Escolar Caetano Dias e Escolas Isoladas Rurais Mistas	1948 a 1968
Livro de Registro de alunos Matriculados no Ginásio Estadual Conceição de Diamantino (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)	1968
Diários de Classe do Grupo Escolar Major Caetano Dias	1961 a 1971
Diários de Classe da Escola Estadual Plácido de Castro	1973

**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual Plácido de Castro, 2005.

Localizar estas fontes, sem dúvida, foi um passo primordial na pesquisa. Como assegura Saviani (2004, p. 5), enquanto registros elas “estão na origem, são o ponto de partida, a base, o ponto de apoio para a reconstrução, no plano do conhecimento histórico”, ou seja, a partir delas e nelas se apoiando, o pesquisador (re)constrói significados. De acordo com este autor, fontes para a história das instituições escolares compreendem todos os registros, dos mais variados tipos que podemos encontrar e que, de algum modo, possam apresentar indícios que permitam compreensões acerca do objeto em estudo.

Entre as fontes, sobressaíram-se os diários de classe, como testemunhos dos atos históricos e pedagógicos transcorridos naquele período. Como a intenção do estudo era uma possível aproximação do processo de constituição das escolas e dos processos relacionados ao ensino da alfabetização nas mesmas, recorreremos novamente a Saviani (2004, p. 8), que considera que “as fontes principais serão dadas pelos registros relativos à organização e aos procedimentos adotados pelos professores no trabalho com os alunos”. Ou seja, os diários de classe, nesse caso, são importantes registros produzidos pelos professores, ao lado de outras fontes valiosas para um estudo desta natureza.

A reflexão acerca da possibilidade de cruzamento com outras fontes favoreceu, como ressalta o autor, “o brotar, o fluir”, a possibilidade de estabelecer algumas relações e estas, de certo modo, seriam possíveis por meio da legislação em âmbito estadual e federal, que regeram o ensino da alfabetização no período em estudo. Para Saviani (2004, p. 9) ainda, “se o objeto de estudo é (também) a história de uma escola pública, as fontes oficiais terão relevância”. Apresentamos, logo abaixo, uma relação de documentos de normatização das questões educacionais, que regulamentavam o ensino em Mato Grosso no período. Estas fontes de caráter oficial serviram para realizar o confronto e cotejo com as fontes anteriormente localizadas.

**Quadro 2** – Relação de Fontes Documentais (Legislação)

DESCRIÇÃO DA FONTE	ANO
Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso	1910, 1927
Relatórios apresentados ao Secretário Geral do Estado pelo Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso	1931, 1942, 1944
Jornal O Estado de Mato Grosso	1940
Decreto de Criação de 100 Escolas em Mato Grosso	1941
Relatório do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de Mato Grosso sobre a Organização do Ensino Primário e Normal	1942
Lei Orgânica do Estado de Mato Grosso	1951
Leis de Diretrizes e Bases 4.024	1961
Leis de Diretrizes e Bases 5.692	1971
Legislação Administrativa da Educação de Mato Grosso	1979

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, 2005.

Outra questão importante levada em conta, ao lidar com as fontes documentais, foi observado em Souza (1998) para quem o conhecimento é um produto histórico e a verdade é relativa, pois algo tomado como verdadeiro pode ser posto em dúvida a partir de novas descobertas científicas. As verdades no campo da história da educação são elaboradas a partir da análise de novos documentos encontrados, ou seja, da localização e manipulação de fontes inéditas. Ainda, segundo o autor, é importante não se incorrer no uso indevido das fontes. Por isso, segundo a autora, é próprio das pesquisas de fundo histórico, além da curiosidade e das ferramentas teórico-metodológicas do pesquisador, o “senso de garimpeiro”, para se fazer com competência “faiscar o ouro no meio do cascalho bruto”.



## **A(s) escola(s) locus da pesquisa: as muitas faces de uma instituição escolar**

A Escola Estadual Plácido de Castro<sup>4</sup>, localizada em Diamantino – MT, onde se realizou a pesquisa documental em 2005, inicia seu ciclo de vida com as Escolas Isoladas Rurais Mistas, Escola Isolada Urbana Masculina, Escola Isolada Urbana e Colégio Externato Santa Terezinha, as quais foram reagrupadas em Escolas Reunidas em 1948, reclassificada como Grupo Escolar Caetano Dias, em 1961 e, por fim, a Escola Estadual Plácido de Castro em 1973. Foi esta escola que guardou a documentação gerada nas escolas anteriores e que foram se reagrupando até a sua formação. Tais fontes foram fundamentais para a retomada ao processo histórico do ensino da alfabetização nas escolas já extintas naquele município entre as décadas de 1930 a 1970.

No ano de 1973, pelo decreto estadual nº 1540, o Grupo Escolar Caetano Dias, assim como o Ginásio Estadual Conceição de Diamantino, passaram a constituir uma única instituição escolar, com a criação da Escola Estadual de Primeiro Grau Plácido de Castro<sup>5</sup>, para atender aos níveis primário e ginásial, com uma nova forma de organização, sob a direção de uma professora da ordem religiosa das Irmãs da Imaculada Conceição, Ir. Maria Mora. Este processo de mudança da escola aconteceu concomitantemente à expansão da fronteira agrícola no estado, com o intuito de oferecer maior acesso à clientela escolar, também em expansão.

Assim, em 1973, a Escola Estadual inicia a sua tarefa de oferecer o ensino primário e ginásial à população do município de Diamantino e da região. De acordo com as recordações de pessoas que estudaram nesta escola, neste período, ela era famosa por seus festejos e comemorações, como aniversário da cidade e independência do Brasil, com os tradicionais desfiles, comuns nas escolas da época.

Causou estranheza a questão relacionada à substituição do nome da escola “Caetano Dias” para “Plácido de Castro”. Toda a população diamantinense, tanto da educação, quanto da comunidade buscava explicações para a troca do nome, pois “Major Caetano Dias” justificava-se pela homenagem prestada ao Major, “um ilustre diamantinense”, como ressalta Silva (1993, p. 70). De acordo com Lima (1952), José Plácido de Castro prestou serviços patrióticos no estado do Acre e

<sup>4</sup> Esta Escola foi criada com a denominação Escola Estadual de Primeiro Grau Plácido de Castro, sendo substituída posteriormente por Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Plácido de Castro e, atualmente, denomina-se Escola Estadual Plácido de Castro.

<sup>5</sup> A escola inaugura prédio novo denominado Centro Educacional, na avenida Municipal, para o qual transfere-se. No antigo prédio de dois andares passa a funcionar a Prefeitura Municipal (MATO GROSSO, 1978, p. 84).



tem o seu nome gravado na galeria dos Heróis Nacionais em Brasília, ao lado de Tiradentes, D. Pedro I, Zumbi dos Palmares e Deodoro da Fonseca<sup>6</sup>, recebendo homenagem em Diamantino – MT, depois de 65 cinco anos de sua morte.

No início de sua constituição, no ano de 1973, as aulas eram oferecidas entre os meses de março a novembro; as classes eram de ensino misto. As salas de alfabetização variavam entre 30 a 35 alunos. É curioso observar, pelo registro nos diários de classe das professoras que, mesmo trabalhando com as classes mistas (meninos e meninas), a lista de alunos aparece, ainda, separada por sexo, sendo primeiro a lista dos meninos, seguida de um breve espaço e, então, a lista com o nome das meninas.

No primeiro ano de funcionamento desta escola, havia 4 classes de alfabetização, nas demais séries havia apenas uma turma. Dados comuns infelizmente nas escolas não apenas mato-grossenses, indicando o fenômeno da reprovação e evasão características do fracasso escolar brasileiro, especialmente no século passado. Vejamos os dados:

**Quadro 03** – Professoras, N° de Alunos e Série

PROFESSORA	N° DE ALUNOS	SÉRIE
Dilza Vanni Lima	24 alunos	1ª série
Hilda Lídia de Arruda	33 alunos	1ª série
Narcisa R. Silva	25 alunos	1ª série
Palmira P. de Arruda	37 alunos	1ª série
Nilce Pereira Régis	30 alunos	2ª série
Odete Vieira de Barros	24 alunos	3ª série
Carmelita Abreu	30 alunos	4ª série

**Fonte:** Diários de classe das professoras primárias da Escola Estadual Plácido de Castro, em Diamantino-MT, 1973.

Esse fato pode também ser associado, com a devida cautela, aos avanços processados no interior do ensino primário, mediante um movimento em direção à ampliação quantitativa da escola primária que, com a lei 5.692/71, traduz-se no direito à escolarização pela camada popular e “altera a clientela da escola pública, que até então atendia um número reduzido de alunos (...)” (SOARES, 1991, p. 117).

As mudanças ocorridas tentavam acompanhar as transformações no cenário nacional, rompendo com formas antigas de conceber a educação pública primária

<sup>6</sup> Projeto de Lei nº 3.364 de 2000, do Senador Tião Viana, do Partido dos Trabalhadores do Estado do Acre.

que a partir daí se estende a uma camada maior da população. Nesse contexto, novos sujeitos surgiram no cenário da escola, como a figura do supervisor escolar, um profissional que surge com a criação dos grupos escolares e escolas reunidas, como um elemento importante na gestão pedagógica desenvolvida no interior da escola.

## **Sujeitos da pesquisa: potencialidade dos relatos orais**

Por considerar que nenhuma fonte, por si só, pode ser tomada como suficiente para o desenvolvimento de um estudo, além das fontes documentais produzidas pela escola e da legislação correspondente ao mesmo período, foi de inestimável valor a localização de sujeitos que vivenciaram o fenômeno em estudo e que estivessem dispostos a falar sobre ele. Isso permitiu re-criar, re-viver a experiência vivida, re-ler momentos fundamentais dessa experiência por meio do cruzamento destas fontes, em sintonia com a literatura produzida sobre o tema. A intenção, conforme Nunes (1992), é construir um percurso no interior da investigação, na contingência entre o processo histórico vivido pelos sujeitos por meio dos relatos orais, pela memória do discurso institucional presente nas fontes e pela argumentação científica.

Em busca de aspectos que possam complementar e, de certo modo, suprir lacunas deixadas pelas fontes escritas, os relatos orais apresentam-se como um recurso de grande potencialidade em estudos produzidos na pesquisa histórica educacional, com resultados fecundos. Assim, muitos dos sujeitos mencionados nas fontes documentais foram localizados, contatados e convidados a participar da pesquisa. Estes sujeitos são professoras aposentadas que iniciaram e encerraram a carreira lecionando em escolas públicas rurais e urbanas, com idade que variou entre 56 a 93 anos, com formação escolar entre 4<sup>a</sup> série, Normal/Magistério, Pedagogia e Pós-Graduação *Lato Sensu*.

No quadro a seguir, apresentamos a relação das professoras sujeitos da pesquisa, das escolas onde iniciaram a carreira e período em que lecionaram. Essas professoras contribuíram, conforme Forquin (1992), com suas memórias remotas, para retomar o tempo vivido frente ao ensino na escola primária no período em estudo.

**Quadro 4** – Relação Nominal dos Sujeitos da Pesquisa

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>ESCOLA EM QUE COMEÇOU A CARREIRA EM DIAMANTINO</b>	<b>PERÍODO EM QUE LECIONOU</b>
Maria Capistrano da Silva	93 anos	Escola Urbana Masculina e Feminina	1932 a 1950
Jovina de Almeida Soares	84 anos	Escola Isolada Rural Mista Fazenda Nova	1944 a 1969
Odete Neves de Barros	68 anos	Escola Reunidas Major Caetano Dias	1955 a 1980
Maria de Lourdes Guimarães	70 anos	Escola Reunidas Major Caetano Dias	1961 a 1971
Helena Pereira Mesquita	57 anos	Grupo Escolar Caetano Dias	1967 a 1970
Dilza Vanni Lima	56 anos	Grupo Escolar Caetano Dias	1971 a 1996
Rosa Maria de Lima	62 anos	Escola Estadual Plácido de Castro	1971 a 1996
Narcisa Rodrigues Silva	57 anos	Escola Estadual Plácido de Castro	1971 a 1996

**Fonte:** Entrevistas realizadas com o grupo de professoras alfabetizadoras aposentadas, 2005.

Um roteiro com perguntas abertas orientou o diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa, possibilitando conhecer suas memórias, lembranças, sentimentos, pontos de vista e percepções do passado educacional por elas vivido, considerando as mudanças estabelecidas durante o trabalho docente na alfabetização. As perguntas giraram em torno de quatro eixos: dados pessoais; memórias sobre o seu processo de escolarização na alfabetização; formação inicial (em nível de Magistério – de Ensino Elementar ou Médio, em nível de Ensino Superior e outros cursos) e, por fim, sobre a prática na sala de alfabetização. Foi muito importante conhecer o percurso de vida e o processo de escolarização destes sujeitos, pois sete das oito professoras entrevistadas estudaram, desde a alfabetização, no mesmo contexto em que, posteriormente, receberam a formação docente e, também, atuaram como professoras alfabetizadoras até a sua aposentadoria.

Houve liberdade para a inclusão de temas que transitaram por outras questões, ligadas a lembranças do passado, revelando sentimentos e ressentimentos, os quais sugerem estudos sobre as representações que estas professoras fazem em relação à profissão docente, condição feminina e profissionalização. Os depoimentos aconteceram de forma descontraída e muitas vezes emocionados e emocionantes, pelo conteúdo de suas lembranças que evidenciaram alegrias, prazeres e desprazeres, comumente encontrados na profissão do professor primário. Como diz Bosi (1973, p. 55) “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

## **Constituição das práticas pedagógicas: a escola vista de dentro, vivendo, aprendendo e ensinando**

Almejava-se um quadro de professores com formação inicial pedagógica, mas ainda eram poucas as professoras da rede estadual de ensino em Diamantino, com formação em magistério. Isso se deu não apenas nessa região, mas no Brasil, de modo geral, pois as primeiras escolas de formação de professores passaram por inúmeras adversidades durante sua criação, desenvolvimento e consolidação. Neste município a primeira professora com formação no curso Normal iniciou suas atividades somente em 1934. Das professoras que lecionaram nos primeiros anos de funcionamento da Escola Estadual Plácido de Castro, para 1ª série, foi possível contar com a colaboração de duas professoras<sup>7</sup> aposentadas, sendo que ambas iniciaram a docência sem a formação mínima, como a maioria dos professores naquela época<sup>8</sup>.

Para lecionar na escola primária em Mato Grosso, como em todo o país, a exigência mínima, até o quase final do século XX, era a formação em cursos de magistério. Infelizmente a realidade nem sempre permitiu o cumprimento dessa norma, pois a maioria dos estados sempre enfrentou dificuldades na criação e manutenção de escolas preparatórias para professores. Em Mato Grosso, a primeira e, durante décadas, a única Escola Normal, também passou por percalços, funcionando esporádica e precariamente, com longos intervalos, desde a sua criação em 1835<sup>9</sup>. Recriada em 1911, com a reforma empreendida por professores paulistas que implantaram os grupos escolares em Mato Grosso, funcionou até 1937, quando foi extinta mais uma vez, agora na gestão do interventor Julio Muller. Depois recomeçou sua peregrinação.

Durante a Primeira República a carreira e formação de professores foi orientada, em terras mato-grossenses, pelas leis federais e pelos Regulamentos da Instrução Pública, de 1910 e 1927. Todavia, com as iniciativas educacionais, em nível federal, após a criação do MEC, em 1930, e a consequente organização das Secretarias Estaduais de Educação, a partir deste período, buscou-se maior hegemonia nos discursos, na definição e constituição de políticas públicas, em nível estadual. A partir da Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, Mato Grosso

<sup>7</sup> Narcisa Rodrigues da Silva, 57 anos, e Rosa Maria de Lima, 62 anos, ambas aposentadas. Quando assumiram aulas no ensino primário não possuíam formação específica. Assumiram salas anexas à Capelinha (Igreja de São Benedito), pois a escola não possuía espaço físico suficiente para abrigar todas as turmas de primeira série.

<sup>8</sup> Na Mensagem de 1952, o governador Fernando Corrêa da Costa registrou que, dos 1261 professores do estado que atendiam 72.113 crianças, somente 300 tinham diploma de normalistas.

<sup>9</sup> Sobre a Escola Normal em Mato Grosso, ver estudos de Poubel e Silva (2006).

também planejou nova reorganização do ensino, com a elaboração em 1951 da Lei Orgânica do Estado de Mato Grosso n. 452, aprovada em 24/11/1951.

Daí em diante foram muitas as alterações na estrutura do ensino público. A Diretoria da Instrução Pública deu lugar ao Departamento de Educação, depois à Secretaria de Educação, e surgiram as Delegacias de Ensino.

As normatizações mencionadas acima tiveram um inestimável valor histórico e pedagógico, porque não apenas orientavam a organização das escolas, mas também abordavam aspectos curriculares, listando conteúdos, métodos e procedimentos de ensino.

A partir de 1961, o ensino brasileiro passa a ser regido pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Primeiro a LDB 4024/61 e depois a 5692/71 e com elas uma infinidade de leis, resoluções e pareceres complementares voltados para a organização e funcionamento das escolas e aplicação do currículo escolar. Mais complexas e sofisticadas, essas leis normatizaram a escola brasileira, enfatizando o direito do cidadão à educação e a democratização da escola pública. A criação de outras instâncias de organização, divulgação e fiscalização do ensino permitiram maior flexibilidade aos sistemas educacionais estaduais.

A LDB 4.024/61, no seu art. 53º, estabelecia exigências para o exercício do magistério. Era preciso possuir o curso Normal de grau secundário ginasial, de quatro séries anuais e preparação pedagógica, a fim de atender à dinâmica de organização didático-pedagógica instituída nas escolas primárias. Porém, como evidenciamos, a maioria das professoras possuía apenas o curso primário, eram contratadas e remuneradas pelo estado. Diante das precárias condições do estado para o cumprimento da LDB, havia o amparo na Lei Estadual 2.399, de 1965, que em seu art. 9º previa que “a falta de professores do quadro das escolas primárias do estado serão [sic] providas por monitores (leigos) contratados por um ano, mediante teste de eficiência”.

Por isso, segundo as professoras, as orientações recebidas na escola e nos cursinhos preparatórios eram de extrema importância para sua prática pedagógica. Estas professoras buscavam referência para o trabalho docente de alfabetização, nas interações com suas colegas, no seu próprio processo de aprender, no retorno à prática de suas professoras de alfabetização e a partir das lembranças da forma como as suas mães ensinavam em casa.

Mas havia uma preocupação, por parte da escola, com a preparação do professor, por meio de treinamentos e cursinhos, que possibilitassem conhecer novos métodos, oficinas de manipulação de material concreto; era, de certa forma, necessário reverter a ineficiência da escola pública primária, representando uma tentativa de mudança na forma de organizar o ensino e a prática escolar, dando ênfase aos aspectos pedagógicos inerentes a este trabalho.

Para iniciar a carreira docente, a orientação pedagógica era passada de forma geral, no início do ano, a todos os professores e, posteriormente, duas ou três

vezes ao ano. Alguns professores recebiam formação, por meio de cursos ou treinamentos, que aconteciam no município ou na capital, Cuiabá. A seleção de quem participava de tais cursos ficava a cargo da direção e supervisão da escola<sup>10</sup>. Aqueles que participavam do processo de formação, ao retornar, comprometiam-se a “repassar” aos demais colegas professores os conteúdos de que haviam se apropriado durante a formação. Certamente esse processo não ocorria de modo tão simples, visto que a apropriação de conhecimentos passa por complexos processos cognitivos, intrinsecamente pessoais. Ainda que haja boa vontade nessa forma de transmissão, é preciso considerar aspectos importantes que se referem ao fato de que cada sujeito, com suas idiossincrasias, apropria-se de modo ímpar de conhecimentos, dos quais também fará um uso particular. Vale lembrar Forquin (1992, p. 32) numa afirmação pertinente a esta temática: “aquilo que é retido e compreendido depende das condições de recepção da mensagem pedagógica, depende também do contexto social e cultural do sujeito”. E, ainda, as apropriações, segundo Chartier (2002, p. 28), “estão inscritas nas práticas específicas que as produzem, condições e processos, que são determinantes para a construção de sentidos”.

A LDB 5.692/71 não traz instruções metodológicas ao trabalho do professor, mas abre possibilidades de escolhas; atribui o direito de opção metodológica e de planejar o desenvolvimento de sua opção. Passa-se a considerar a importância da formação do professor, entendendo que as questões de ordem didática, enfrentadas diretamente pelo professor, não são responsabilidade exclusiva desse profissional, mas do coletivo da escola. Juntamente a isso, segundo Mortatti (2000), alguns estudiosos da educação começam a buscar alternativas teóricas de análise e de atuação na escola, no movimento histórico de transformação da sociedade.

Passa-se a compreender que a prática pedagógica, dada sua importância, não deve ficar restrita à experiência e decisão isolada do professor. Nesse contexto, o planejamento assume papel importante, realizado como parte do trabalho dos professores, em trocas e parcerias com o diretor e com o supervisor escolar<sup>11</sup>. Este profissional substituiu o papel de outro profissional presente na cultura escolar, o inspetor escolar, que “fiscalizava”, “tomava leitura dos alunos” e, nas décadas de 30 a 60<sup>12</sup>, na escola diamantinense, registrava em seus relatórios “a frequência, a ordem, a disciplina e o desempenho dos alunos”.

<sup>10</sup> Nesta época a Delegacia Regional de Ensino ficava no município de Alto Paraguai.

<sup>11</sup> Este cargo era ocupado na escola pela professora/supervisora Ir. Piedade, que segundo as professoras “ensinava, explicava, orientava” os professores.

<sup>12</sup> Ver SOUZA, Terezinha Fernandes Martins. Alfabetização na Escola Primária em Diamantino - Mato Grosso - 1930 a 1970. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

Na relação que se estabelecia no interior da escola entre diretor, supervisor, inspetor de alunos, professores e demais profissionais, os embates de ideias eram constantes, especialmente quando surgiam divergências em relação ao que e como ensinar os alunos na alfabetização. Nenhum professor deixava de apresentar seu plano de aula e suas cópias de avaliação da aprendizagem, pois esta era uma exigência da supervisão escolar.

Questões sobre planejamento e acompanhamento/intervenção do supervisor, e, ainda, questões de ordem didática são temas que também surgem à medida que há uma abertura legal para isso. A Lei 5.692/71 toma como referência no trabalho escolar o planejamento, a execução e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, que não devem ser processos isolados na vida da escola, pressupondo um trabalho discutido em conjunto, respeitando, obviamente, a autonomia didática do professor.

O processo de aprender e ensinar, e de aprender a profissão docente ao mesmo tempo, era comum neste período, porque a grande maioria das professoras estava em processo de formação inicial na área do magistério e este processo, conforme sugere Lima (2003), é um processo de longa duração e não tem um tempo de término estabelecido a priori.

## **Alfabetização: o ensino da leitura e da escrita**

No início do período investigado, vigorava na educação mato-grossense o Regulamento aprovado em 1927, que normatizava a estrutura e o funcionamento das escolas primárias, de modo a fazer, pelo menos em tese, cumprir o que estava prescrito nesse documento. Determinando a reorganização do ensino, com uma reclassificação das escolas, esse regulamento<sup>13</sup>, de certo modo, encerrava uma etapa na história da escola mato-grossense inaugurando um novo período. Essa reforma seguiu-se na esteira de outras reformas brasileiras como a de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Entre todos os assuntos tratados, dois deles podem ser destacados, como fundamentais, nessa Reforma: um de ordem estrutural – a criação das Escolas Reunidas; e outro de caráter pedagógico – a oficialização do método analítico para o ensino da leitura. Do segundo nos ocuparemos nesta ocasião, pois faz parte de nosso interesse neste estudo.

Desde o início da Reforma que criou a escola graduada em Mato Grosso, em 1910, os professores deste estado passaram a conviver com novas sugestões de procedimentos metodológicos para o ensino da leitura. Nesta ocasião o método analítico teve seu uso sugerido nas instruções para os grupos escolares<sup>14</sup> e para

<sup>13</sup> Assim como o Regulamento de 1910, também o novo, de 1927, foi elaborado por um professor paulista: Rubens de Carvalho, contratado para coordenar uma nova reforma escolar.

<sup>14</sup> O Regimento para os Grupos Escolares foi publicado somente em 1916.



todas as demais escolas mato-grossenses. A oficialização, porém, foi se dar somente dezessete anos depois. Justa e curiosamente depois de ter sido abolida<sup>15</sup> da escola paulista, que servira de inspiração à sua adoção em Mato Grosso.

O método analítico de ensino se opõe à forma antiga (soletração) de ensinar a leitura a partir das menores unidades linguísticas de modo isolado e sem significado, como os fonemas, as letras e as sílabas, sendo uma “nova maneira de ensinar as crianças a ler, sem lhes falar em letras e sílabas” (Mialaret, 1987, p. 28). Nessa orientação o processo de ensino deveria iniciar-se com a apresentação de palavras, frases ou um pequeno texto. Depois de analisadas as palavras, formavam-se sentenças, depois contos ou histórias. A decisão de adotar este método tinha como decorrência o uso de material adequado aos seus princípios, ou seja, a adoção de cartilhas fundamentadas na perspectiva analítica.

Nos Relatórios da Instrução Pública e Mensagens de presidentes percebem-se as intenções de estender as exigências do Regulamento ao interior do estado, mas a lenta expansão da escola graduada<sup>16</sup> parece ter restringido o uso do método analítico aos poucos grupos escolares. A distância entre a capital e os municípios e a insuficiência de material didático adequado dificultavam a preparação pedagógica dos professores e comprometiam a implementação de reformas mais arrojadas.

Para as atividades de ensino de leitura e escrita na escola pública diamantinense, há registros nos diários de classe das professoras, de “exercício oral sobre as letras”, “leitura das letras ou abecedário” (alfabeto) maiúsculo e minúsculo, “leitura de sílabas” e “leitura de palavras”, com certa frequência. A leitura era realizada pelos alunos no quadro negro, no caderno e na cartilha, conforme registro mensal das aulas da escola primária. As professoras contam que os alunos tinham que saber de cor a leitura, o ponto<sup>17</sup>, o pai nosso e o catecismo. Em acréscimo à cartilha, surgem como recursos indispensáveis para o ensino da leitura e da escrita o quadro negro e o caderno. O quadro negro era usado para a professora “passar e tomar” a lição, e o caderno para o aluno “copiar e dar” a lição.

<sup>15</sup> Sampaio Dória, em 1920, decide dar liberdade didática aos professores, desobrigando-os do uso desse método.

<sup>16</sup> Em 1930, no governo de Annibal Toledo, Mato Grosso contava com 11 grupos escolares, 175 escolas isoladas rurais e urbanas e 4 escolas reunidas (AMÂNCIO, 2008, p. 176).

<sup>17</sup> “Ponto” referia-se aos conteúdos que, geralmente, eram passados no quadro-giz. O livro para os professores já era um grande ganho, pois eram raros mesmo aos mestres, imagine-se para as crianças. O direito dos alunos pobres, embora reconhecido, não revertia na distribuição de material a todas as crianças. Era comum naquele período as reclamações de professores e diretores sobre a falta de material escolar básico.

As práticas de leitura e escrita requeriam exercícios gradativos, por meio de explicação pela professora e de “treino, fixação, repetição e decoração”, pelo aluno. Para aprender a ler e escrever era necessário exercitar a oralidade, a leitura, a escrita, a caligrafia, a partir de rigoroso horário registrado nos diários de classe. Entre os anos de 1930 e 1944, esses diários revelam que as cartilhas mais usadas na região foram as que se seguem:

**Quadro 5** – Relação de Cartilhas (1939-1944)

CARTILHAS E LIVROS	AUTOR	ANO DE USO
Cartilha na Roça	Renato Sêneca Fleury	1939, 1941
ABC Infantil	Não mencionado	1930, 1939, 1941, 1942, 1943
Cartilha das Mães	Arnaldo de Oliveira Barreto	1930, 1939, 1943
Cartilha Meus Deveres	Sales Oliveira Rocha	1930, 1939, 1941, 1942, 1943
Minha Pátria	Pinto e Silva	1930, 1939, 1942
Cartilha Nacional	Hilário Ribeiro	1930, 1939
Nossa Pátria (livro de leitura)	Rocha Pombo	1939, 1941
Corações de Crianças	Rita M. Barreto	1939, 1941
Sei Ler	Theodoro Jeronymo de Moraes	1939, 1942
Primeiro Livro de Leitura	Felisberto de Carvalho	1930, 1939
Cartilha da Infância	Thomaz Paulo Bom Sucesso Galhardo	1941, 1943
Cartilha do Povo	Manoel Bergstrom Lourenço Filho	1939, 1941, 1942, 1943, 1944
Primeiras Leituras	Manoel Bergstrom Lourenço Filho	1943
Cartilha Amiga	Luciano Lopes	1941, 1942
Cartilha Popular	Maria Paula	1941, 1942, 1943
Meu Livro	Theodoro Jeronymo de Moraes	1939, 1940, 1941, 1942, 1943, 1944
Primeiro Livro	Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas	1939, 1940, 1941, 1942, 1943

**Fonte:** Diários de classe das professoras primárias Castorina Sabo Mendes e Maria Capistrano da Silva. Ensino Primário. 1ª Escola Urbana Masculina e 1ª Escola Urbana Feminina, Externato Santa Terezinha. 53 p. (1939-1944). Arquivo da Escola Estadual Plácido de Castro, Diamantino-MT, 2005.

A cartilha “Meu Livro” destaca-se pela sua importância tendo em vista seus princípios pedagógicos, tendo sido usada largamente no Colégio Externato Santa Terezinha. De acordo com estudos de Amâncio (2000, p. 76-89, volume apenso) “está entre as mais citadas em Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX e chama a atenção por ter se mantido por longo tempo”. A recomendação justificava-se pela adequação perfeita às exigências do método analítico,

oficializado no estado de São Paulo na gestão de Oscar Thompson, Diretor da Instrução Pública em 1909. Atendia igualmente às prescrições do Regulamento do Ensino de Mato Grosso.

Os Diários de Classe do Colégio Externato Santa Terezinha registram os conteúdos abordados pelas professoras de primeiro ano. O quadro a seguir apresenta as atividades didáticas relativas à alfabetização, no período de 1939 a 1943:

#### Quadro 6 – Síntese de Conteúdos de Ensino

<b>Março</b> – Linguagem oral (Lição de Coisas) – conversação, palestra sobre o lugar que nasceu, sobre os pais; partes do corpo, vestuário, objetos escolares. Leitura das primeiras lições da cartilha, lição oral sobre as coisas, gravuras, poesia e narração de histórias cívicas e morais.
<b>Abril</b> – Cópia de três letras do quadro negro, cópia de 10 letras, ensino de letras e sílabas no quadro negro, copiar no papel o alfabeto escrito no quadro, exercício de caligrafia vertical de acordo com o modelo.
<b>Maiο</b> – Cópia no caderno de frases escritas pela professora no quadro, cópia do livro no caderno de exercícios, cópia de acordo com o modelo.
<b>Junho</b> – A Leitura pelas crianças, uma por vez; escrita das letras no quadro negro, farão o possível para lê-las; leitura de palavras separadas por sílabas.
<b>Agosto</b> – Lição oral de sentenças com palavras conhecidas pelos alunos, interpretação de lição, cópia no papel de sentenças conhecidas, escrita destacadamente pela professora no quadro negro. Leitura de sentenças escritas no quadro negro.
<b>Setembro</b> – Leitura de pequenas sentenças na cartilha, leitura de lições da cartilha, gramática – explicação da lição de substantivos, nomes comuns e nomes próprios, artigos e suas classes.
<b>Outubro</b> – Lição escrita, cópia de exercícios tirados do quadro, caligrafia vertical, análise gramatical, cópia, leitura e ditado com (apl) de português. Leitura sinonímica – interpretação, ditado de sentenças do livro, formação de sentenças com palavras dadas, decoração de poesia, complementação de sentenças, ortografia, ditado, descrição e explicação com o objeto à vista, substantivos, análise, gramatical, artigos, substantivos, gênero, plural, singular, adjetivos.
<b>Novembro</b> – Recapitulação de todas as disciplinas estudadas, escrever 20 substantivos próprios e 20 comuns; escrever 10 sentenças com palavras fáceis por semana; 5 sentenças orais do livro de leitura; ditado de trechos do livro 3 x por semana; cópia de 30 palavras separando em sílabas; cópia de uma folha ou página de caligrafia vertical; leitura analítica (reconhecer substantivos, artigos, pronomes e adjetivos).

**Fonte:** Diários de Classe. Ensino Particular. Curso Primário. Colégio Externato Santa Terezinha. Diamantino – MT. 53 p., 1939 a 1943. Arquivo da Escola Estadual Plácido de Castro, 2005.

Nesse registro é possível verificar a progressão das atividades com a escrita, que a cada mês ia se sofisticando. Primeiro letras e sílabas, depois palavras e cópias, muitos exercícios. Esta ordem era característica dos métodos sintéticos de alfabetização, usados largamente no Brasil, puros ou associados a elementos extraídos de outras abordagens.

Nas décadas de 1950 e 60 a valorização da leitura oral e silenciosa, com ênfase na interpretação, parece maior; ou seja, parece haver maior (nova?) compreensão do princípio de que a leitura vai além da decodificação de sinais. De acordo com Possari e Neder (2001), nesse processo, privilegia-se a competência linguística, apesar de considerar tão-somente a linguagem padrão; portanto, o que há de distinto é a unidade de análise.

Para concretização da prática se evidenciam, como material recorrente, as cartilhas para o ensino da leitura e da escrita, citadas nos diários das professoras. Cada professora usava pelo menos três cartilhas diferentes ao mesmo tempo em sala de aula, possivelmente, por trabalharem com níveis diferentes de aprendizagem, primeira série A, B e C. Em acréscimo à cartilha, surgem como recursos indispensáveis para o ensino da leitura e da escrita o quadro negro e o caderno. O quadro negro era usado para a professora “passar e tomar” a lição, e o caderno para o aluno “copiar e dar” a lição.

Com a Lei 5.692/71 o professor devia cumprir o programa das matérias do núcleo comum, entre elas “Comunicação e Expressão”, orientando para a “valorização da leitura, escrita e interpretação”. Tinha como objetivo o “cultivo de linguagens que ensejem, ao aluno, contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual”.

A grande maioria das professoras estava em processo de formação inicial na área do magistério. Era comum a prática de ensinar a ler e escrever começando pelo reconhecimento do alfabeto, depois pela formação de sílabas, por meio do processo de soletração, conforme relata uma das entrevistadas:

Ensinava através da soletração, trabalhava no começo com o A, B, C, depois B A BÁ, fazia assim no começo. Foi mais fácil, por exemplo, falava bo-ne-ca, tinha a sílaba BO, do ba, be, bi, bo, bu, aí NA, ne, ni, no, nu, aí CA, ca, co, cu, já tinha feito essa sílaba, bo, da família do b, então pegava a família do ne e a família ca, aí juntava a palavra “Boneca”, fazia ditado assim (Narcisa Rodrigues da Silva, 57 anos, 2005).

Comunicação e Expressão, assim como os demais componentes do núcleo comum do currículo para as séries iniciais, dirigiam-se à educação geral, conforme parecer 853/71, devendo valorizar experiências concretas para o ensino e constituía-se de:

Leitura  
Escrita  
Comunicação oral (fala e escrita)  
Ortografia  
Gramática  
Caligrafia  
Comunicação escrita pessoal  
Literatura  
(BRASIL, 1971).

O artigo 4º da Lei 5.692/71 prescreve que as atividades para as séries iniciais deverão desenvolver-se “mediante experiências vividas pelo próprio educando, no sentido que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos”. A escola oferecia também matérias da parte diversificada do currículo, em atendimento ao art. 7º, como “Práticas do lar” e “Práticas Comerciais”.

Assim como as demais escolas públicas do estado, a escola diamantinense buscava incorporar o discurso oficial, regionalmente localizado, no sentido de educar integralmente o aluno. Este pensamento sintetiza também as aspirações de uma política nacional de educação, planejada para preparar o cidadão, para uma sociedade onde a industrialização era crescente.

As professoras apontam para o trânsito entre método sintético (das partes para o todo) e método analítico (do todo para as partes), mudando a unidade de linguagem (letra, sílaba, palavra) tomada como ponto de partida para o ensino da leitura e escrita. O método alfabético, de marcha sintética, segundo Braslavsky (1971, p. 53) “parte dos elementos simples da língua, as letras; aplica-se nesse processo a soletração para exercitar o treino oral das letras”. Nesse sentido a soletração era uma forma de levar os alunos à decodificação dos símbolos gráficos pelas professoras. Ensinar a língua era uma tarefa técnica, a criança gradativamente ia recebendo elementos da linguagem escrita.

Mas, conforme Possari e Neder (2001), apesar dessas diferenças pode-se concebê-las como de uma mesma matriz explicativa. Essa concepção percebe a linguagem como meio objetivo para a comunicação<sup>18</sup>.

As professoras trabalhavam a leitura e a escrita, a partir da introdução de material alternativo para o ensino, manipulando material concreto, recorte de jornais e revistas, colagem e outras formas de ensinar. Provavelmente isso ocorria por influência da Escola Nova, que preconizava o princípio intuitivo, tão proclamado nos regulamentos da instrução pública de Mato Grosso desde os regulamentos de 1896 até os de 1910 e 1927. A partir deste princípio a aprendizagem devia partir do concreto para o abstrato, por meio da “Lição de coisas”, que consistia em utilizar-se de material concreto, criando situações de aprendizagem onde o aluno pudesse atuar ativamente sobre a aprendizagem. A intenção das professoras em oportunizar à criança o contato com a escrita de materiais de uso social pode ser indícios ou vestígios de uma apropriação de novas bases teóricas para apoiar a prática.

Quanto aos materiais de leitura a que recorriam para organizar suas aulas e conhecer novas abordagens sobre o ensino, havia uma preocupação, por

<sup>18</sup> A polarização centrada na escolha e na eficácia dos métodos prevaleceu no Brasil até os anos 80, do século XX. Para Soares a partir deste momento “(...) a já discutida mudança radical de paradigma conceitual ocorrida, na área de alfabetização, rejeitando a dicotomia análise/síntese, como explicativa do processo de aprendizagem da língua escrita, rejeita também, coerentemente, os métodos de alfabetização fundamentados nessa dicotomia. Mas busca outros paradigmas metodológicos” (SOARES, 2004, p. 92-94).

parte das professoras<sup>19</sup>, em conhecer o que se tematizava sobre educação e alfabetização, recorrendo a revistas e livros que continham referencial teórico que lhe possibilitasse, provavelmente, uma compreensão acerca do seu trabalho pedagógico. O que segundo Mortatti (2000, p. 212) demonstra a “dispersão das bandeiras de luta anteriores e simultaneamente pela rotinização do método eclético”<sup>20</sup>.

As atividades de leitura que as professoras costumavam propor eram extraídas de livros e cartilhas que conheciam e costumavam usar para o trabalho. No início das atividades da escola, as cartilhas usadas eram “ABC”, para os “iniciantes”, e “Vamos Estudar”<sup>21</sup>, para os mais “adiantados”, esta última trazia sentenças curtas. A leitura das letras, palavras e sentenças era realizada no próprio livro ou no quadro, de forma coletiva, todos os dias da semana. A leitura individual era “tomada” como meio de comprovação do “saber ler”.

Para as atividades de escrita geralmente era proposta a separação de palavras em sílabas. Com as sílabas separadas, exemplo: bo-ne-ca, trabalhava-se a cópia das famílias silábicas. Estes exercícios eram realizados no quadro negro, posteriormente as mesmas palavras eram escritas no caderno em forma de ditado, ou em fichas, para depois copiarem no caderno; cada aluno tinha suas fichas das famílias silábicas. A cópia e o ditado faziam parte do cotidiano escolar como comprovação do “saber escrever”. O ensino com foco no sistema alfabético e ortográfico, conforme Bregunci (2004, p. 28), é ainda uma tendência presente nas propostas didáticas. “Privilegia o princípio da decodificação, as relações entre fonemas (sons ou unidades sonoras) e grafemas (letras ou grupo de letras) em uma certa progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba) para as unidades mais complexas (palavra, frase, texto)”.

O uso do caderno de caligrafia era uma questão de estética que demonstrava a preocupação com a escrita, com a letra perfeita, a exemplo da forma usada pelos professores. Era também sinônimo de “bom aluno”. De acordo com Vidal e Esteves (2003) a ideia de boa escrita, por meio do treino da caligrafia, como hábito de higiene, de disciplina mental e legibilidade foi mais fortemente presente na tradição escolar brasileira até os anos de 1940.

<sup>19</sup> Como as entrevistas para este trabalho ocorreram na residência das professoras, estas abriram seu antigo espaço de trabalho, a sua biblioteca improvisada, que guardava um acervo de livros de literatura infantil, paradidáticos, didáticos, revista escola, planos de ensino, materiais de curso, cartilhas, jornal e computador ainda por instalar. Segundo as professoras, nesse período já usavam muito jornal e revista para recorte e colagem de gravuras, letras e palavras.

<sup>20</sup> Os princípios de uma perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Soares (2004), seria permitir à criança a interação livre e prolongada com a escrita, favorecendo construções de estruturas cognitivas, por meio da exploração das próprias hipóteses que vai levantando, permitindo, também, a experimentação daquilo que vai descobrindo.

<sup>21</sup> A prática da “escolha democrática” de livros didáticos tem início somente na década de 1980 e aperfeiçoa-se com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a partir de 1996, com uma avaliação mais rigorosa dos manuais escolares.



Eram comuns, também, as atividades de ortografia e gramática. O zelo na correção da escrita era quase uma premissa de bom professor, as escritas imperfeitas e os erros ortográficos poderiam desacreditar o trabalho docente.

Mas segundo as professoras “o aluno fazia perguntas”, “queria aprender por meio de brincadeiras”, “queria aprender de outro jeito”. Assim era necessário também o professor aprender outro jeito de ensinar, possibilitando ao aluno fazer o exercício da autonomia, da investigação, da iniciativa e da interação, de acordo com a etapa de desenvolvimento cognitivo em que se encontrava. Esse pensamento ou modelo permeava também a lei 5.692/71, que tinha forte influência da psicologia genética de Jean Piaget<sup>22</sup>.

Mas os livros e cartilhas ainda conservavam traços da tradição herdada, as palavras-chave, as famílias silábicas e as sentenças desconexas, “a silabação disfarçada em sentencição” (MORTATTI, 2000, p. 213). Segundo as professoras, muito tempo depois o livro passou a trazer textos. Prática também relacionada às mudanças conceituais ocorridas no campo da alfabetização, que trazem como consequências mudanças nas decisões metodológicas e nos procedimentos didáticos a ela relacionados, alvo de uma produção editorial sistemática (MORTATTI, 2000).

As professoras dizem “misturar os métodos”, o que apresenta uma vantagem pedagógica. Como bem assevera Bregunci (2004, p. 32): “ao utilizarmos um método de forma exclusiva, apresentamos limitações, por não explorarmos as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças”.

## Considerações finais

Investigar a razão da existência daqueles documentos na escola foi um desafio. Por que estes e não outros? Eram documentos lacunares, produzidos entre as décadas de 1930 a 1970. Com a ajuda da pessoa responsável pelos registros de secretaria<sup>23</sup>, tivemos acesso às fontes e soubemos que, até a década de 1930, o município contava apenas com escolas isoladas rurais mistas, uma escola isolada urbana e uma escola confessional. Estas escolas foram agrupadas em 1948 para Escolas Reunidas, a qual perdurou até 1961, momento em que sofreu nova reorganização para Grupo Escolar, que funcionou até 1973, momento em que foi reestruturado para Escola Estadual, tal qual se encontrava naquele momento da pesquisa.

<sup>22</sup> A influência da mudança de paradigma refletiu na questão do método de alfabetização, segundo Soares (2004).

<sup>23</sup> A profissional Rosidete Pedroso de Barros, ao longo do tempo, se encarregou de armazenar e manter o acervo de fontes documentais das escolas antigas e extintas. Estamos chamando-a de “Guardiã da Memória” em agradecimento ao seu papel na construção de uma memória do ensino e das escolas primárias nas décadas de 1930 a 1970.



Esse percurso demonstra a importância da preservação das fontes documentais para a construção de uma história da constituição das escolas e ao mesmo tempo da formação e práticas das professoras, seus modos e métodos de ensinar, os materiais didáticos usados em sala de aula, dentre outros aspectos importantes. Mas nos coloca também diante de questionamentos, conforme Galvão e Batista (2003):

De que fontes dispomos, na medida em que, na história, lidamos sempre com restos do que o passado nos quis, consciente ou inconscientemente, legar? Do que nos restou do passado e a que temos acesso? (...) que fontes se revelam, então, mais férteis, mais instigantes, mais apropriadas a fornecer pelo menos algumas respostas (ao mesmo tempo que nos colocam perguntas) às questões que nos propomos a responder? (Galvão e Batista, 2003, p. 170)

Segundo Nunes e Carvalho (1993, p. 30), do arquivista se espera que evite a formação de hiatos ocasionados pela dispersão ou destruição dos acervos, organizando planos de destinação e conservação dos documentos de arquivo, de modo que “o acervo possa encarnar certa totalidade e organicidade das atividades/funções, desempenhadas pelas instituições/pessoas/grupos que os acumularam”.

Para as autoras a indagação sobre a lacuna dos acervos interessa não só aos historiadores, mas também às instituições que os detêm e à sociedade em geral. E do pesquisador se espera que se informe sobre o que há nos arquivos e suas lacunas, fazer a leitura crítica dos documentos, sofisticar sua análise o suficiente, com o intuito de perceber de que modo alguns aspectos, do quais não trata diretamente (seja pelo silêncio das fontes, seja pelas suas opções), atuam sobre aqueles nos quais se fixa.

A lógica de organização daquele acervo na escola, por meio do trabalho desenvolvido pela responsável pelos registros de secretaria, permitiu compreender que cada bloco de fontes históricas armazenadas representava momentos históricos importantes no contexto de sua (re)organização em que foi unindo-se a outra, agrupando-se, transformando-se, até chegar à criação da escola que preservou as fontes.

Então foi possível concluir com algumas assertivas como: dispomos de fontes, ainda que lacunares, mas de suma importância para a constituição de uma história da escola e do desenvolvimento do ensino da alfabetização por ela oferecido; estas fontes foram guardadas, conscientemente, por uma pessoa responsável e sensível, que atribuiu-lhe certo valor, por demarcar passagens históricas as quais considerou importantes; aquelas fontes, aqui tratadas, ainda que com intervalos temporais, cobriram o período escolar entre as décadas de 1930 a 1970, portanto eram férteis, instigantes e apropriadas a fornecer algumas

respostas a questões para as quais, naquele momento, nos propúnhamos a buscar respostas.

As fontes preservadas permitiram a construção de um conhecimento relacionado ao passado das escolas naquele município. A grande maioria da população, com exceção de (poucos) moradores que chegaram nas últimas décadas, por razões de mudança para a cidade, tem suas histórias ligadas à Escola Estadual Plácido de Castro. Os mais velhos, que certamente acompanharam o crescimento da região, têm na memória a velha escolinha isolada que abrigou durante um bom tempo os sonhos da meninada que ali aprendeu o *a b c*. De Escola Isolada, Rural, Urbana, das “irmãzinhas”, como eram chamadas as freiras jesuítas que trabalharam no Externato Santa Terezinha, Reunidas e Grupo Escolar, virou Escola Estadual. Hoje com professores formados em nível de graduação e pós-graduação e equipada como as demais escolas mato-grossenses.

O processo de interpretação de uma história da escola e uma história da alfabetização em Diamantino-MT foi possível mediante o diálogo que se pôde constituir entre dois tipos de fontes documentais: um, relacionado às questões de ordem institucional, como criação, organização e funcionamento de escolas (Leis, regulamentos, decretos etc.); e um tipo relacionado aos embates das práticas pedagógicas, referentes aos procedimentos em sala de aula, ao material didático, aos métodos e conteúdos de ensino (livros, cartilhas, cadernos, depoimentos de professoras). Afinal, é disso e por isso que “nascem”, se organizam e sobrevivem as escolas. Desse cotejo, percebeu-se o ciclo de vida não de uma, mas de muitas escolas. O diálogo entre as normatizações e concretizações deixou entrever a constituição de práticas que as professoras foram (des)construindo no movimento de transição de uma escola à outra.

Por esta razão a tentativa de recuperação de aspectos de uma história do processo de constituição de escolas e do ensino da alfabetização por elas oferecido exige o concurso de vários domínios do saber para serem apreendidos na sua inteireza e complexidade. E como aponta Nunes e Carvalho (1993),

à medida que cresce a nossa consciência sobre a complexidade da constituição deste campo, bastante nos inquietam os resultados oferecidos por uma breve reconstrução das práticas de coleta, organização e preservação da documentação relativa à história da educação em nosso país. (1993, p. 30)

No caso específico da escola pesquisada, até aquele momento coube à funcionária responsável pelo setor de registro de secretaria o papel de protagonista em função de sua iniciativa de selecionar, manter e organizar a documentação que tanto nos interessa como pesquisadores. Sem essa preservação não teríamos esta, mas outra história.

Percebemos também que a dedicação da funcionária da escola pelos ritos de tratamento e preservação das fontes se deve também pelo valor afetivo que

atribui às mesmas. Essa funcionária, também sujeito desta história, parte de uma família bastante tradicional no município, sendo que vários membros de sua família foram professores naquelas extintas escolas, foram sujeitos-autores daqueles documentos, acrescido pelo fato de que ela também foi aluna desde a sua infância naquelas escolas.

A presença de pesquisadores na escola, iniciada com esta pesquisa, a partir da qual outros estudiosos recorreram às mesmas fontes para desvendar outros temas, foi reforçadora da continuidade do cuidado com as fontes em dois aspectos: contribuiu para provocar mudanças, ainda que pequenas na organização da escola para além dos cuidados por um único funcionário, implicando práticas de (re)arranjos dos documentos, de seu tratamento, de seu armazenamento e, ainda, na maneira de olhar para aquele acervo como fonte para a pesquisa histórica educacional e, também, pelo fato de ser interpelada pelos pesquisadores a doar o conjunto de acervo ao Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, visando a sua integridade e tempo de duração, para a qual a escola ficou de em seu tempo responder.

## Referências

- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de Leitura na Escola Primária no Mato Grosso: contribuições para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. Marília – SP, 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de Leitura e Grupos Escolares. Mato Grosso 1910-1930*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASLAVSKY, Berta. *Problemas e Métodos no Ensino da Leitura*. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Organizando as Classes de Alfabetização: processos e métodos*. In: MEC/TV Escola: Salto para o Futuro. PGM 4. Boletim: Alfabetização, Leitura e Escrita. Março de 2004.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Portugal: DIFEL, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. In: *Revista Teoria & Educação*. v. 5, p. 28-49, 1992.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Manuais Escolares e Pesquisa em História. FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

- GATTI JUNIOR, Décio. A Situação da Pesquisa sobre Instituições Educacionais Brasileiras. *Revista Educação Pública*. Cuiabá. 2001. v 10, n° 17.
- LIMA, Cláudio de Araújo. *Plácido de Castro um caudilho contra o imperialismo*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1952. 362 p.
- LIMA, Sorahia Miranda de. *Aprender para Ensinar, Ensinar para Aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos – já – professores*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2003.
- MATO GROSSO. *Decreto Estadual n° 1540*, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Instituto Histórico e Geográfico*. Histórico de Diamantino. Universidade Federal de Mato Grosso. 2. ed. Cuiabá, 1978.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP/COMPED, 2000.
- MIALARET, Gaston. *A aprendizagem da leitura*. 2. ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1987.
- NUNES, Clarice (org.). *O Passado Sempre Presente*. São Paulo: Cortez, 1992.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: *Cadernos ANPED*, n° 5, Porto Alegre, p. 7-64, 1993.
- POSSARI, Lúcia Helena Vendrúsculo; NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Linguagem: o ensino, o entorno, o percurso*. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2001. (v. 2).
- MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública Primária*. Cuiabá, 1896.
- \_\_\_\_\_. *Regulamento da Instrução Pública Primária*. Cuiabá, 1910.
- \_\_\_\_\_. *Regulamento da Instrução Pública Primária*. Cuiabá, 1927.
- SAVIANI, Demerval. Breves Considerações sobre Fontes para a História da Educação. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação)
- SILVA, Adelino Dias. *Fatos de Diamantino e Coisas do Passado*. Cuiabá: São José Ltda., 1993.
- SOARES, Magda Becker. Novas Perspectivas do Ensino da Língua Portuguesa no 1° Grau. In: *Ideias (FDE)* n° 11, São Paulo, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOUZA, João Valdir Alves. Arquivo Escolar: fonte de pesquisa histórica. In: *Revista Presença Pedagógica*. v. 4, n° 22, jul/ago, 1998.
- SOUZA, Terezinha Fernandes Martins. *Alfabetização na Escola Primária em Diamantino – Mato Grosso – 1930 a 1970*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.
- VIDAL, Diana Gonçalves; ESTEVES, Isabel de Lourdes. Modelos Caligráficos Recorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1920-1940). TAMBARA, Eleomar. *Livros Escolares e Ensino da Leitura e da Escrita no Brasil* (séculos XIX –XX). Pelotas: Seiva, 2003.