

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÂNGELA BEIRITH

**O ENSINO DA LEITURA EM ESCOLAS ISOLADAS DE FLORIANÓPOLIS:
entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)**

FLORIANÓPOLIS, MARÇO DE 2009

ÂNGELA BEIRITH

**O ENSINO DA LEITURA EM ESCOLAS ISOLADAS DE FLORIANÓPOLIS:
entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gisela Eggert-Steindel

FLORIANÓPOLIS, MARÇO DE 2009

**Aos alunos da Rede Municipal de Educação de
Florianópolis.**

AGRADECIMENTOS

É tempo de agradecer. Durante os dois anos em que esta pesquisa foi realizada, nenhum ensinamento se compara à grande lição aprendida sobre o valor da memória. Felizmente, foi com a lembrança das pessoas que esse estudo pôde ser construído; felizmente é a memória que nos alimenta quando as referências materiais vão sendo perdidas. Mas não importa que seja assim, pois “As coisas tangíveis, tornam-se insensíveis à palma da mão. Mas as coisas lindas, muito mais do que lindas, essas ficarão.”

Tenho dívidas de gratidão com várias pessoas, mas faço aqui alguns agradecimentos àqueles que foram particularmente importantes neste percurso:

À minha orientadora, Gisela Eggert-Steindel, pela dedicação e seriedade na orientação, e por ter entendido o meu tempo. Um feliz encontro.

À banca examinadora, pela disposição em participar deste processo.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, Celso João Carminati, Gisela Eggert-Steindel, Gladys Mary Ghizoni Teive, Maria Teresa Santos Cunha, Norberto Dallabrida e Vera Lúcia Gaspar, pelas leituras e discussões.

Às professoras Gladys, Maria Teresa e Vera, pelo auxílio incondicional em vários momentos do Curso.

Aos funcionários do Programa de Mestrado e das instituições públicas pesquisadas.

À Secretaria Municipal de Educação, pela liberação para realizar o Curso de Mestrado.

Às ex-professoras entrevistadas, Dezalda da Silva Dias, Dilma de Andrade, Joaquina da Costa Bastos e Maria, pela valiosa contribuição a este estudo e pelas tardes saborosas.

Aos colegas de mestrado, Clarete, Cristina, Denise Meira, Denise Prochnow, Marcos, Vanessa e Virgínia, pelas trocas e pela acolhida.

À Denise Prochnow, pela generosidade em emprestar materiais importantes à pesquisa.

À Virgínia, pelas discussões, pelo auxílio, pela energia repassada.

Aos meus pais, Alexandre (*In memoriam*) e Maria, por terem me dado a vida e o melhor de si, sempre.

Aos meus irmãos, Ingrid, Luiz, Ruth, Fernando, Bernardo e Alessandra, por comporem essa família tão diversa e generosa, pelos sobrinhos que me deram, e por estarem sempre por perto.

Ao Fernando, à Ruth e à Alessandra, por cuidarem de nossa mãe, permitindo que este momento acontecesse com tranqüilidade.

Ao Luiz e ao Bernardo, um agradecimento tardio, mas sempre guardado no coração, pelo amparo quando cheguei a Florianópolis para estudar.

Ao Vidal, companheiro querido, amor delicado e pleno, por me apoiar em tudo, dos pequenos aos grandes passos.

Ao Pedro, referência para atravessar esta empreitada com a serenidade possível, pelo desprendimento em emprestar materiais essenciais à pesquisa, e, sobretudo, pelas reflexões compartilhadas.

À Stela, mais que amiga, pelo afeto, pelas confidências, pela paciência e aprendizado cotidianos.

À amiga Márcia, pelo carinho e estímulo das primeiras linhas ao final deste percurso.

Às queridas colegas de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação, Albertina, Cláudia, Fátima, Josefina, Katya, Márcia (*In memoriam*), Salma e Zeneide, por nunca terem esmorecido em seu trabalho.

Aos colegas de trabalho da Escola Beatriz de Souza Brito, “a melhor Escola da Rede” Municipal de Educação, pela solidariedade.

À Sônia, pelos cuidados da casa e pela companhia das quintas-feiras.

Enfim, sou grata a todas as pessoas que contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

Isso é tudo o que eu queria dizer sobre o dever dos historiadores. Porém, antes de terminar, quero lembrar mais uma coisa. (...) O que eu quero lembrar a vocês é algo que me disseram quando comecei a lecionar em uma universidade. “As pessoas em função das quais você está lá”, disse meu próprio professor, “não são estudantes brilhantes como você. São estudantes comuns com opiniões maçantes, que obtêm graus medíocres na faixa inferior das notas baixas, e cujas respostas nos exames são quase iguais. Os que obtêm as melhores notas cuidarão de si mesmos, ainda que seja para eles que você gostará de lecionar. Os outros são os únicos que precisam de você.” (HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.21)

RESUMO

Este estudo trata do ensino da leitura em Escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário ocorrida no Estado de Santa Catarina a partir de 1946. Em decorrência da adaptação do sistema de ensino estadual às Leis Orgânicas Federais, foi criado o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário – o Decreto n. 3.735/1946 – e implantados novos Programas de Ensino, entre os quais o *Programa de leitura e Linguagem Oral e Escrita* para o Curso Primário Elementar. Em linhas gerais, as diretrizes pedagógicas desses documentos conservaram o conteúdo da reforma educacional empreendida no Estado por Orestes Guimarães, no início do século XX: o método intuitivo como orientação geral a todas as disciplinas do currículo e o método analítico como método específico para ensinar a ler. Os princípios do ensino intuitivo aprofundavam-se e passavam a incluir proposições da Escola Nova, visando envolver o aluno ativamente no ensino da leitura. As propostas de renovação do ensino, no entanto, conflitavam-se com dispositivos de vigilância e controle das ações docentes e discentes. Centrando nossa investigação no interstício entre as prescrições e as práticas, analisamos a legislação em vigor no período, os conteúdos do *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita*, as condições em que esse ensino se efetuou e o modo como os professores se apropriaram das prescrições, pelo relato de suas práticas. Dois momentos de ensino da leitura foram considerados nesta pesquisa: o ensino da leitura na 1ª série, que envolve a decifração do código escrito; o ensino da leitura depois de vencido esse primeiro passo, nas séries seguintes, visando o aperfeiçoamento da leitura corrente e expressiva. As análises revelaram contradições entre o método oficial para ensinar a ler e as cartilhas enviadas às Escolas Isoladas, bem como entre as propostas de diversificação das leituras e o controle de seu conteúdo. De forma silenciosa ou declarada, os professores apropriaram-se das normas de acordo com as finalidades e limites da própria escola. O ensino da leitura, nesse sentido, ocorreu por meio de resistências e apoio às instruções oficiais, dando a ver permanências e vestígios de pequenas rupturas, que apontavam para mudanças na cultura escolar das Escolas Isoladas.

Palavras-chave: Ensino da leitura. Métodos de ensino. Cultura Escolar. Escola Isolada. Regulamentação do Ensino.

ABSTRACT

The present research is about the teaching of reading in Far Schools of Florianópolis. The context is the regulation of primary teaching which has occurred in Santa Catarina state since 1946. Because of the state's teaching system adaptation to Federal Laws, it was set a regulation for primary teaching schools – decree n. 3.735/1946 – establishing new teaching programs; among them, the *Reading, Oral and Written Language Program* for the Elementary Primary Course. In general, these documents' pedagogical directions kept the contents of the educational reorganization made by Orestes Guimarães, in the beginning of the XX century: the intuitive method, as a general orientation for all curriculum school subjects, and the analytic method, as a specific method to teach reading. The principles of the intuitive method were deepened and included proposals made by the New School (Escola Nova), which tried to involve the student actively in reading. Nevertheless, the proposals of teaching renewal were opposed to the control and vigilance devices upon teachers' and students practice and behavior. Centering our research in the space between prescriptions and practice, we analyzed the legislation in force at that time, the *Reading and Language Program* reading contents, the conditions in which the teaching occurred and the way teachers got the directions through their practice's report. Two moments of the teaching of reading were considered for this research: the teaching of reading in 1st grades, which includes the decoding of written language codes; the teaching of reading in the following grades, emphasizing the fluent and effective reading. Analysis revealed contradictions between the official reading method and the primer books sent to the Far Schools as well as contradictions between the proposals for reading diversifications, and the reading contents' control. Silently or not, teachers adopted the new directions according to their schools' goals and boundaries. In this way, the teaching of reading occurred through resistance and also agreement with official instructions, showing little ruptures, pointing evidences of changes in the school culture of Far Schools.

Keywords: Teaching of Reading. Teaching Methods. School Culture. Far Schools. Teaching Reorganization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA	22
1.1 A Lei Orgânica do Ensino Primário: o Estado de Santa Catarina afinado com as diretrizes da União	22
1.2 O decreto n. 3.735/1946.....	25
1.2.1 A organização escolar no Estado com o Decreto n. 3.735/1946.....	26
1.2.2 Programa, métodos e processos de ensino: permanências no Regulamento de 1946	29
1.2.3 Sob os efeitos do nacionalismo e da nacionalização: a ênfase dada à linguagem no Decreto n. 3.735/1946	33
2 PRESCRIÇÕES PARA ENSINAR A LER NO ENSINO PRIMÁRIO: UM PROGRAMA	41
2.1 A estrutura do <i>Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita</i>	41
2.2 Na base do <i>Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita</i> , o método intuitivo	43
2.2.1 Os colóquios: a importância de conversar com o aluno	48
2.2.2 As palavras como unidade de compreensão e sentido: o método analítico para o ensino da leitura	50
2.2.3 A falta de consenso em torno dos métodos para ensinar a ler.....	54
2.2.4 Da leitura com relativo desembaraço à leitura expressiva: “o melhor modo de ler”	58
3 AS ESCOLAS ISOLADAS EM FLORIANÓPOLIS	64
3.1 As Escolas Isoladas: o grosso da tropa	64
3.2 Mandos e desmandos na educação: professores sob pressões político-partidárias.....	70
3.3 Formação: Para as Escolas Isoladas, professores Não Titulados	73
4 O ENSINO DA LEITURA: PRESCRIÇÕES E APROPRIAÇÕES	79
4.1 O <i>Programa de Leitura e Linguagem oral e escrita</i> e as escolas	79
4.2 Ensinar a ler pelo método sintético: “Uma maravilha pra alfabetizar!”	81
4.3 Materiais para ensinar a ler: as cartilhas	87
4.4 O modo de ler valorizado pela escola	92
4.5 Materiais para ensinar a ler: os livros de série graduada	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXO	111

INTRODUÇÃO

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler (MANGUEL, 1997, p. 85).

DO QUE NOS INQUIETA

A palavra leitura não remete a um conceito, observa Barthes (1987), mas a um conjunto de práticas difusas. Para defini-la, avisa, é preciso dispensar os métodos e abrir entradas na palavra, ocupá-la por meio de sondagens contínuas e diversas, segurar muitos fios ao mesmo tempo para com eles tecer a sua trama. Não podendo nem nos arvorando a querer segurar todos os fios, pois, como diria Drummond, “são muitos, eu pouco”, optamos por investigar as práticas relacionadas ao ensino da leitura nos anos iniciais de escolarização.

A leitura como capacidade básica de decifrar os signos comuns pelos quais a sociedade escolheu comunicar-se, a que se refere Manguel na epígrafe inicial deste trabalho, comporta uma aprendizagem, e daí uma pedagogia, produto de múltiplas e sucessivas elaborações.

Foi preciso esperar séculos para que a leitura, hoje a nossos olhos tão natural, fosse escolarizada. Segundo Hébrard (1990), o século XVIII foi o laboratório pedagógico no qual foi pensado um processo de escolarização capaz de articular a catequese – baseada na leitura e recitação dos catecismos – com as culturas mercantis tradicionais – a escrita e o cálculo – e para que se estabelecesse, então, a seqüência dos saberes elementares: ler, escrever, e contar.

Ao longo do século XIX, quando em diversos países foram implantados os sistemas nacionais de ensino, essas primeiras aprendizagens tornaram-se a base do ensino da escola elementar, sendo enriquecidas com outros estudos, como os de gramática da língua materna, as operações com números e problemas aritméticos.

O Brasil, acompanhando esse movimento internacional, promoveu uma transformação no conteúdo da escolarização elementar. Essa mudança, ocorrida no

final do século XIX e início do século XX, no contexto da implantação da República, era parte do projeto republicano, em que a educação popular adquiriu uma importância política sem precedentes no país.

A educação do povo passou a ser considerada um elemento de regeneração da Nação, um meio para impulsionar o progresso e a civilização. Creditava-se à escola a função essencial de estabilizar o regime republicano, posto que, com o sufrágio universal, o Estado precisava de cidadãos que soubessem ler e escrever, compreender e pensar, sendo também capazes de perceber as virtudes da organização social alcançada até aquele momento (VALDEMARIN, 2004).

Novas matérias foram introduzidas nos programas do ensino primário, como as ciências, a educação física, a instrução moral e cívica, o desenho. A leitura e a escrita, entendidas como técnicas ensináveis, segundo Mortatti (2004), passavam a ser submetidas a uma organização sistemática, dependentes de uma metodologia específica e de profissionais preparados para esse ensino. Para a autora, trata-se de um modo de conceber o ensino da leitura e da escrita que aponta uma passagem para um sentido moderno de alfabetização das massas. Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever eram vistos como um momento de mudança, uma possibilidade de ingressar em um mundo novo, o universo da cultura letrada, que estabelece novos conhecimentos, novas formas de pensar e agir, diferentes possibilidades dos sujeitos relacionarem-se uns com os outros, com a história e com o Estado.

Decorridos mais de cem anos de implantação do projeto republicano, no entanto, com a organização do ensino e a disseminação de escolas ampliando o acesso à educação para a maioria da população, a dissonância entre os efeitos pretendidos e os resultados obtidos com a ação da escola têm sido alvo de intensa preocupação. No centro das discussões sobre os problemas que levam ao fracasso do ensino e da aprendizagem, o domínio das habilidades de leitura e escrita desponta como um dos maiores desafios a serem vencidos pela educação fundamental.

A importância e o valor atribuídos à leitura são determinados historicamente. Também as condições de seu ensino e aprendizagem variam segundo as épocas, o estatuto social dos leitores e as circunstâncias. Podemos discordar da função redentora atribuída à educação no passado, da crença no poder da leitura e da

escrita como passaporte garantido para a cidadania. Mas não podemos negar que o domínio das habilidades de leitura e de escrita continua sendo um conteúdo inquestionável, tanto pelos benefícios pessoais que pode trazer ao exercício pleno da cidadania, quanto pelos ganhos sociais ao desenvolvimento do país.

Na condição de professora de língua portuguesa de uma escola pública, acompanhamos de perto as dificuldades do ensino da leitura e da escrita na educação fundamental, e não observamos com naturalidade o fato de alunos concluírem os anos iniciais de escolarização com um domínio bastante precário dessas habilidades, comprometendo, por conta disso, o acesso aos conteúdos de outras áreas do conhecimento e, muitas vezes, toda uma vida escolar.

Tais inquietações nos levaram a refletir sobre as práticas de ensino da leitura dos professores que nos antecederam. Teria o passado algo a nos dizer? Com relação ao passado, duas atitudes são bastante correntes entre os educadores. Uma é lamentarem-se sobre a “queda” do nível dos estudantes, referindo-se com saudosismo a uma “idade de ouro ou mítica na qual o conjunto de alunos teria alcançado o domínio da língua ou da matemática”, como observa Julia (2002, p. 38). Outra atitude, na direção contrária, é refutar o passado criticando um ensino que em algum momento foi definido como tradicional e recebeu o rótulo de atrasado.

Nosso interesse pelo passado da educação não se move, entretanto, nem pela nostalgia nem pela negatividade. Tomamos as experiências passadas como herança, como algo que pode nos auxiliar a refletir e a lidar com as mudanças, a pensar em possibilidades futuras.

Como aponta Arendt (2001, p. 31):

O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento, ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro.

Por conhecermos muito pouco do que nos foi legado e para exercer a posse a que temos direito, julgamos que é imperioso, antes de tudo, inventariar nosso testamento, trazê-lo à luz, dá-lo a conhecer melhor.

O que nos impele a perscrutar o passado, portanto, é a possibilidade de revelar e registrar a experiência de ex-professores, dar visibilidade a uma parcela da

história da educação de Florianópolis ainda não desvelada. Uma história que se perpetua em nossas próprias trajetórias, como sujeitos de uma mesma rede.

...PASSANDO POR NOVAS EXPERIÊNCIAS

Uma das primeiras curiosidades que o manuseio das fontes nos levou a descobrir é que muitas das questões hoje discutidas sobre o ensino da leitura já estavam postas no debate pedagógico e em instruções oficiais há décadas: a discussão em torno de práticas de ensino da leitura, a preocupação com a compreensão dos textos, o uso do livro didático.

Podemos citar como exemplo os escritos de Germano Wagenführ¹, encontrados em nossa primeira incursão pelo Arquivo Público do Estado. Nas páginas do Relatório Geral do ano letivo de 1946, apresentado pelo inspetor, as sugestões que escreve contemporizam com as problemáticas levantadas em nossos atuais cursos de formação continuada na escola:

Como a linguagem é um dos principais fatores na aprendizagem dos alunos, por isso acho que devemos dar-lhe uma importância especial, para tornarmos os alunos mais aptos ainda no Português, porque, quem tem dificuldade na expressão e compreensão da linguagem, encontrará, também, grande dificuldade nas aulas de história, ciências, geografia, educação e mesmo aritmética (SANTA CATARINA, 1946a, p. 3).

Nas diligências à Biblioteca Pública do Estado e ao Museu da Escola Catarinense, o contato com outras fontes e descobertas importantes como o ensaio “A alfabetização no Curso Primário e outros estudos”, de 1958, escrito pelo professor Orlando Ferreira de Melo, foram revelando uma certa circularidade, um certo debate em torno do ensino da leitura e de seus métodos. Grosso modo, fomos percebendo que se evidenciava, nas prescrições, um método para ensinar a ler apontado como moderno: o método analítico, apresentado em oposição ao método sintético, considerado tradicional. Identificamos também a existência do *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita* para o Curso Primário Elementar, mandado adotar nas escolas públicas e particulares do estado de Santa Catarina a partir de 1946. O *Programa de Leitura e Linguagem* acompanhava, por sua vez, um extenso

¹ Inspetor de Grupos Escolares e Cursos Complementares da região de Porto União, Santa Catarina.

Regulamento, o Decreto n. 3.735/1946, que estabelecia as diretrizes para o ensino primário no Estado. Em linhas gerais, as diretrizes pedagógicas para o ensino primário aprofundavam os princípios do ensino intuitivo e passavam a incluir as contribuições da Escola Nova, propondo uma renovação didática. Administrativamente, porém, vinham cercadas de dispositivos de controle e vigilância, como circulares e relatórios de inspetoria.

Essas leituras e o contato com a literatura sobre educação no Brasil, especialmente do início a meados do século XX, foram suscitando uma série de indagações: Qual seria o conteúdo desse *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita*? Que concepções de ensino de leitura ele referendava? Em que contexto histórico foi introduzido? Como os professores do município de Florianópolis teriam se apropriado das prescrições para ensinar a ler? Com quais materiais ensinava-se a ler? Qual era a formação dos professores no período? Quais suas condições de trabalho?

Nosso objeto de estudo começava a ganhar contornos, direcionando-se à investigação sobre as prescrições para ensinar a ler e o ensino de leitura realizado em escolas públicas de Florianópolis, nas décadas de 1940 e 1950. Ao mesmo tempo, as dificuldades inerentes às investigações sobre as práticas escolares, anunciadas por Julia (2001), começavam a ser sentidas na busca de fontes vindas das unidades escolares do município. Os registros localizados durante nossa pesquisa nos quais é possível identificar alguma informação sobre o ensino da leitura são referentes aos Grupos Escolares, ou seja, a um período posterior ao compreendido por nosso estudo. De todo modo, contribuem para sinalizar alguns indícios de permanências e mudanças no ensino das Escolas Isoladas.

Um levantamento de pesquisas historiográficas sobre o ensino da leitura em escolas de Florianópolis revela que esta é uma história ainda a ser investigada. Identificamos trabalhos que se relacionam direta e indiretamente com a temática de nosso interesse, conquanto concentram-se em experiências no âmbito do Estado, tais como Machado (2002), Prochnow (2009), Santos (1997) e Zen (2007). Entre estes, um estudo que contribui de maneira singular para a compreensão do ensino da leitura no Estado de Santa Catarina é a tese de doutoramento de Auras (2005). Sua pesquisa investiga a construção de um *habitus* pedagógico incorporado pelas normalistas a partir da reforma curricular empreendida na Escola Normal

Catarinense na década de 1910. As memórias das práticas de ex-normalistas, colhidas em entrevistas, constituem-se fontes importantes para auxiliar na compreensão de nosso objeto de pesquisa, uma vez que revelam práticas relacionadas ao método analítico para ensinar a ler.

A praticamente inexistência de produções teórico-acadêmicas sobre o ensino da leitura em escolas de Florianópolis, na perspectiva da historiografia, se por um lado justifica nossa pesquisa, por outro representa um desafio a mais nessa empreitada, pela impossibilidade de dialogarmos com um saber acumulado a partir de produções já realizadas sobre esse ensino no município.

Diante dos poucos “gravetos”² localizados, uma das possibilidades de investigação seria identificar ex-professores que tivessem atuado em escolas do município de Florianópolis e registrar seus relatos para tentar capturar as práticas de ensino da leitura no período. Um cotidiano escolar que certamente se mantém vivo na memória dessa geração que compartilhou experiências nas décadas de 1940 e 1950.

... AO ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO.

Este trabalho ocupa-se por investigar o ensino da leitura em Escolas Isoladas do município de Florianópolis, considerando o interstício entre as normatizações para esse ensino e o relato de práticas de ex-professores. A investigação compreende um período que vai de 1946, ano que dá início à regulamentação do ensino primário em Santa Catarina e é introduzido o *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita* para o Curso Primário Elementar, e se estende por uma década, até 1956, quando as escolas do município vão adquirindo outra forma de organização, sendo transformadas em Grupos Escolares. Naquele momento histórico, métodos e processos de ensino, modos e conteúdos da leitura válidos eram fixados em lei e seu uso controlado pelo Departamento de Educação do Estado.

² Expressão utilizada por Julia (2001, p. 17) no texto “A cultura escolar como objeto histórico”, para se referir à escassez das fontes dos arquivos escolares. Para o autor, o historiador precisa saber “fazer flechas com qualquer madeira.”

Dois momentos do ensino da leitura no Curso Primário Elementar foram considerados neste estudo: o ensino da leitura na 1ª série, que envolve a decifração do código escrito, para o qual se determinava a adoção de um método específico, o método analítico; o ensino da leitura depois de vencido esse primeiro passo, nas séries seguintes, visando o aperfeiçoamento da leitura corrente.

Inicialmente tencionávamos focalizar o ensino da leitura apenas nas duas primeiras séries do Curso Primário, mas o andamento da pesquisa foi demonstrando que a organização pedagógica das Escolas Isoladas, pelas características desse tipo de estabelecimento de ensino, demandava que seus professores atendessem a várias séries em uma mesma classe, transitando da decifração do código ao domínio da leitura corrente. Os relatos sobre os procedimentos para aperfeiçoar a leitura dos alunos na 2ª, 3ª, e 4ª séries, nos levaram a inferir sobre práticas de ensino muito semelhantes, nem sempre permitindo vislumbrar as fronteiras entre uma série e outra. A partir dessa percepção, decidimos abordar o ensino da leitura incluindo a 3ª e a 4ª séries.

Centrando nossa atenção na relação entre as prescrições e as práticas, a principal questão a que procuramos responder nesta pesquisa é: de que forma operou-se o ensino da leitura em Escolas Isoladas de Florianópolis, no período de 1946 a 1956, mediante as prescrições dadas?

Para o desenvolvimento da pesquisa, na efetivação do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender em que contexto histórico ocorreu a regulamentação do ensino primário que visava fixar novos métodos e processos de ensino no Estado;
- b) analisar os conteúdos escolares para o ensino da leitura prescritos no *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita*;
- c) identificar a formação pedagógica dos professores de Escolas Isoladas e as condições de trabalho em que o ensino da leitura se efetuou;
- d) compreender o modo como os professores apropriaram-se das prescrições para ensinar a ler e as práticas produzidas.

No campo das instruções oficiais, vale dizer, do prescrito, recorreremos especialmente ao Regulamento do Ensino Primário – o Decreto n. 3.735/1946 –, e ao *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita*, instituído pelo Decreto n.

3.732/1946. De muita valia foram as circulares do Departamento de Educação, relatórios de inspetoria e periódicos.

No campo das apropriações e das práticas, valemo-nos particularmente de relatos de ex-professores de Escolas Isoladas do município de Florianópolis, dos materiais que deram suporte ao seu trabalho e de estudos de intelectuais do período.

A documentação localizada foi resultado de um percurso pelos acervos do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Setor de obras raras da Biblioteca Pública do Estado, Setor de obras raras da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina, Museu da Escola Catarinense, Biblioteca da Secretaria Estadual de Educação, Arquivo da Câmara Municipal de Florianópolis, Casa da Memória, Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e arquivos de escolas municipais de Florianópolis.

Em relação à documentação, é importante esclarecermos, desde já, uma questão bastante pertinente à compreensão deste trabalho. A maioria das fontes documentais concernentes à legislação do ensino e demais documentos oficiais utilizados nesta pesquisa são relativos a órgãos da educação do governo do Estado de Santa Catarina. Isso porque, no período estudado, o município de Florianópolis era subordinado ao Departamento de Educação do Estado, devendo seguir os mesmos programas e normatizações encaminhadas para as escolas estaduais. Administrativamente, a vida funcional dos professores e demais funcionários do quadro municipal era gerida pela Diretoria de Administração do município.

As orientações pedagógicas do Departamento de Educação do Estado foram seguidas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis até aproximadamente o final da década de 1950. Essa vinculação, essencial a quem deseja investigar a educação no município, veio a partir da análise de Cabral Filho (2004), cuja tese de doutoramento trata da configuração da rede municipal de educação de Florianópolis. Em seu estudo, o autor observa que as relações entre Estado e Município sempre foram bastante tênues. Buscando descortinar as múltiplas relações entre o Governo Federal, Estadual e Municipal, Cabral Filho deixa pistas importantes sobre como a educação em Florianópolis vai, aos poucos, ganhando contornos próprios, ainda que atrelada ao sistema estadual de educação.

Para colhermos os depoimentos de ex-professores, organizamos entrevistas semi-estruturadas com base em um roteiro prévio em torno dos eixos norteadores de nosso objeto de estudo. Esse tipo de entrevista caracteriza-se por permitir maior flexibilidade na sua condução, pois a problemática de estudo vai sendo construída durante o seu desenvolvimento, permitindo a incorporação de elementos não previstos inicialmente. Entendemos que esses testemunhos particulares, inseridos em práticas culturais gerais, possam ser lidos como indícios da cultura escolar pela qual os demais professores de Escolas Isoladas teriam operado ordinariamente.

O critério de seleção dos entrevistados foi, antes de tudo, o de localizar ex-professores que tivessem atuado em Escolas Isoladas. Depois, o de poder contar com seu testemunho, com sua “disposição para lembrar”, como observa Thompson (1992, p. 154). Entrevistamos quatro ex-professoras de Escolas Isoladas do município de Florianópolis que iniciaram sua vida profissional entre os anos de 1945 e 1955 nas vilas de Canasvieiras, Rationes, Inglêses do Rio Vermelho e Pântano do Sul. Valendo-nos das contribuições de Bourdieu (1997) de que a escuta ou a leitura da primeira entrevista pode suscitar novas perguntas, em dois casos realizamos uma segunda entrevista.

Uma preocupação durante os depoimentos foi a de retomar, permanentemente, o período estudado, buscando identificar a que momento histórico as ex-professoras estavam atribuindo determinado fato, pois a tendência era referir-se a situações mais próximas do tempo presente.

Das quatro ex-professoras, uma delas não quis se identificar, e atribuímos-lhe o pseudônimo de Maria. Dona Maria e dona Dilma Cunha Andrade nos foram apresentadas por Virgínia, colega de mestrado. Dona Dezalda da Silva Dias e dona Joaquina da Costa Bastos foram indicadas por colegas de trabalho. Dona Maria foi a única reticente em dar seu depoimento, argumentando que não tinha nada para contar. Para nossa surpresa, no entanto, recebeu-nos em sua casa por duas ocasiões. Tão logo iniciamos a primeira entrevista, preocupou-se em falar próximo ao microfone para ser ouvida. No final do segundo encontro, acompanhou-nos até o portão do quintal para não perdermos o fio da conversa. Tinha, sim, muito a contar. Senhora de muitas táticas, não dispensava ações cuidadosamente calculadas, como a de deixar em primeiro plano, na pilha de cadernos que o inspetor teria liberdade de mexer caso se ausentasse, os cadernos dos alunos mais inteligentes. Empilhava-os

por série, amarrava-os com uma fita, fazia um laço e organizava-os direitinho no armário. Ela sabia que só os primeiros seriam examinados.

Dona Dilma, tendo apenas dezessete anos, falsificou a idade, com a ajuda do avô, que era escrivão, para poder lecionar. Revelou-nos que nos exames anuais dos alunos, em que uma banca examinadora composta de professores de uma escola avaliava os alunos de outra escola, os professores costumavam combinar entre si para se atribuírem boas avaliações. Sendo um tempo de muita ingerência político-partidária na educação, muitas vezes o recurso às subversões era uma forma de se manter.

Todas entrevistadas foram bastante atenciosas, dispostas a colaborar com a pesquisa. As entrevistas foram encontros de grande aprendizado. Permitiram-nos conhecer um pouco melhor as professoras que os documentos nos apresentam como “professorinhas” de Escolas Isoladas. A certeza com que defenderam o seu modo de ensinar, de que fizeram o melhor, não nos permite afirmar que realmente tenha sido assim, mas deixa entrever o quanto estavam envolvidas inteiramente em seu fazer cotidiano, imersas de corpo e alma em suas práticas.

Quanto à abordagem teórica, procuramos analisar nosso objeto de estudo pela perspectiva da cultura escolar, buscando suporte nos conceitos de Dominique Julia e André Chervel. Avaliamos que esses autores fornecem os instrumentos conceituais necessários para investigar e buscar compreender a cultura escolar do ensino primário engendrada pelos saberes e práticas escolares em face das novas diretrizes para o ensino da leitura determinadas no período.

A reflexão sobre a cultura escolar é relativamente recente nos estudos da história da educação brasileira. Utilizada por diversos autores com diferentes acepções, a expressão “cultura escolar” propõe uma ampliação das fontes tradicionais. Na perspectiva da cultura escolar, o foco das pesquisas direciona-se sobre as práticas escolares cotidianas, o desenvolvimento efetivo do currículo, os objetos que dão suporte ao trabalho do professor e seus usos, a organização e o funcionamento interno da escola, entre outros elementos que buscam compreender os aspectos da educação escolarizada e seus fazeres.

Nossa opção pelo conceito de cultura escolar desenvolvido por Julia, neste estudo, faz-se em razão de o autor compreendê-la como uma cultura que articula o funcionamento interno da escola com a análise precisa das relações conflituosas ou

pacíficas que essa cultura mantém, a cada período de sua história, com um conjunto de culturas do seu tempo, seja a religiosa, política ou popular. Nessa perspectiva, aponta Vidal (2005, p. 4), “a cultura escolar é conformada historicamente pelas lutas sociais, mas modeladora da ação dos sujeitos da educação, ainda que permeável a distintas apropriações.”

A cultura escolar abrange, conforme definição de Julia (2001, p. 10-11),

Um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas que não podem ser analisadas sem se levar em conta os agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

É nessa brecha entre o conjunto de normas que definem conteúdos a ser ensinados e condutas a inculcar e as práticas que permitem sua transmissão que situamos este trabalho, pois entendemos que no distanciamento entre o que é prescrito e o que é feito pelos agentes chamados a obedecer a essas ordens, há um espaço que envolve aceitação, mas que também permite a adaptação e a subversão das imposições.

O conceito de apropriação, tomado de empréstimo de Chartier (2003, p. 66-67), nos parece bastante adequado para compreendermos o modo como os professores agiram diante das normas estabelecidas. Para o autor, “apropriar-se é estabelecer a propriedade sobre algo.” Nessa perspectiva, pode envolver acomodações e resistências, “misturar controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos.” Tal entendimento nos conduz a conceber o professor como um agente capaz de produzir inovações. A força de sua diferença estaria na inventividade, ponto de vista compartilhado por Julia (2001), para quem o estudo histórico das disciplinas escolares revela que a escola, ao contrário do que se pensa, não é um lugar de rotina e coação, e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo diante das determinações gerais que a sociedade atribui à escola e das pressões que possa sofrer, o professor dispõe de ampla liberdade de manobra, e sempre pode questionar-se sobre seu ensino. O professor, nesse sentido, é visto como

aquele que coloca em funcionamento os dispositivos escolares de maneira criativa com respeito às normas estabelecidas.

Chervel, referindo-se às disciplinas escolares, ajuda-nos a compreender a necessidade de diferenciar as intenções anunciadas e as práticas reais de ensino, o que significa considerar os preceitos normativos e as condições efetivas de cumprimento dos programas pelos professores.

Para Chervel (1990, p. 187), “o problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se vê confrontada a história do ensino.” A instituição escolar é, a cada período histórico, tributária de um conjunto de finalidades em estreita ligação: religiosas, sócio políticas, finalidades de ordem psicológica, finalidades culturais diversas.

O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte somente delas obriga-a a dar uma *instrução*. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (1990, p.188).

Nessa perspectiva, o papel da escola não se limita ao exercício dos conteúdos escolares. “A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos programados.” (1990, p.188).

A partir dessas considerações, centrando nossa atenção no interstício entre as prescrições e as práticas, e procurando compreender de que forma operou-se o ensino da leitura em Escolas Isoladas de Florianópolis na articulação entre contexto histórico, conteúdos, condições de trabalho e apropriações, estruturamos nossa pesquisa em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos o contexto histórico da regulamentação do ensino primário em Santa Catarina ocorrida a partir de 1946, evidenciando a sintonia do governo do Estado com governo Federal e o esforço das autoridades educacionais em adequar-se às diretrizes centrais. Pelo Decreto n. 3.735/1946, produto desse esforço, são apresentadas as finalidades e a organização escolar do período, ainda sob os efeitos da nacionalização do ensino.

No segundo capítulo analisamos os conteúdos concernentes ao ensino da leitura do *Programa de Leitura e Linguagem Oral Escrita* do Curso Primário

Elementar, focando três elementos que consideramos centrais nas prescrições metodológicas para o ensino da leitura: os colóquios; os métodos para ensinar a ler na 1ª série; o modo de ler priorizado pelo *Programa*.

No terceiro capítulo abordamos a formação pedagógica dos professores de Escolas Isoladas, as características desse tipo de estabelecimento de ensino e um tópico que se impôs pela força dos testemunhos: a ingerência político-partidária na educação e sua influência na vida profissional dos professores.

No quarto capítulo, por fim, buscamos capturar, por meio de relatos e dos materiais que deram suporte ao seu trabalho, o modo como os professores se apropriaram das normatizações para ensinar a ler e as práticas exercidas.

1 A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA

Este capítulo apresenta o contexto histórico em que o ensino primário foi regulamentado no Estado de Santa Catarina a partir de meados da década de 1940. Nesse sentido, um documento que desponta como indispensável para uma melhor compreensão do processo de regulamentação do ensino é Regulamento de 1946 – o Decreto 3.735. Por conter as diretrizes centrais, as finalidades, a orientação e o método geral de ensino para todas as disciplinas do curso primário, pela riqueza de informações que contém e pela minudência com que as apresenta, como produto, enfim, na definição de Le Goff (1996, p. 547), “de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram”, o Regulamento de 1946 oferece, certamente, inúmeras possibilidades de interpretação. Nossa atenção está voltada, neste capítulo, à ênfase que nele é dada à linguagem, pela relação que entendemos que essa ênfase possa ter com o ensino da leitura proposto no *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita* de 1946.

É importante considerarmos, também, que a abordagem desse período da história da educação catarinense implica necessariamente a retomada do tema da nacionalização do ensino³. Ao fazê-lo, nossa intenção é perceber possíveis indícios de articulação entre os objetivos da nacionalização e o modelo de ensino de leitura prescrito oficialmente.

1.1 A LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO: O ESTADO DE SANTA CATARINA AFINADO COM AS DIRETRIZES DA UNIÃO

Em janeiro de 1946 foram instituídas as Leis Orgânicas Federais do Ensino Primário e do Ensino Normal. Ambas pertencem a um conjunto de leis baixadas de 1942 a 1946, que ficaram conhecidas como Reformas Capanema⁴. Com essas

³ Sobre a nacionalização do ensino, ver Fiori (1991); Luna (2000); Klug (2003); Kreutz (2005).

⁴ Gustavo Capanema foi nomeado Ministro da Educação por Getúlio Vargas em 1934. Permaneceu no cargo até o final do Estado Novo, em 1945. Em sua gestão, promoveu a criação do INEP e promulgou as leis orgânicas de ensino, baixadas por oito decretos-leis: Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino

Reformas, toda a estrutura educacional brasileira foi reorganizada na tentativa de estabelecer uma política nacional única para a educação no país.

Tal ordenamento, iniciado ainda durante o Estado Novo, que vigorou de 1937 a 1945, completou-se e repercutiu na educação após seu término. Nesse sentido, aponta Ghiraldelli (2008, p. 80), as Leis Orgânicas do Ensino, “de certo modo, moldaram muito mais o ensino posterior ao ‘Estado Novo’ do que propriamente o período de vigência da ditadura.”

As Leis Orgânicas do Ensino oficializaram, de acordo com Ghiraldelli, o chamado dualismo educacional, ou seja, um sistema de ensino dividido em dois ramos, com um ensino secundário destinado às elites condutoras e um ensino secundário profissionalizante para outros setores da população. Pela Reforma Capanema, dessa maneira, o sistema público oferecia diferentes perspectivas para os alunos provenientes das classes mais abastadas e para os alunos vindos de setores menos favorecidos economicamente. Para as elites a caminhada escolar iniciava-se no primário, seguindo para o ginásio, dele ao colégio, e depois para qualquer curso superior. As moças tinham opção pela profissionalização ingressando, depois do primário, no curso normal regional ou na escola normal, posteriormente no Instituto de Educação, e daí para a faculdade de filosofia⁵. A trajetória das crianças mais pobres que porventura conseguissem chegar à escola e nela permanecer, ia do primário a algum curso profissionalizante, como o Ensino Técnico, Comercial ou Agrícola. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área.

O ensino primário, até 1946 sob responsabilidade dos governos de cada Estado, em Santa Catarina, “nesse mesmo ano, foi adaptado às normas dessa legislação federal – o que revela o alto espírito de colaboração das autoridades educacionais do Estado com a União.” (FIORI, 1991, p. 149). Por essa Reforma, esse ensino foi desdobrado em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. A autora observa que também em relação ao ensino normal os catarinenses não perderam tempo em cumprir a legislação, ao passo que a maioria dos Estados nem chegou a considerá-la. Mesmo com o final da ditadura Vargas,

Normal; Decreto-lei n. 8.261, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Apud SAVIANI, 2007).

⁵ Em Santa Catarina, a faculdade de Filosofia foi criada na década de 1950.

observa Fiori (1991), entre os dirigentes da educação não se abandonou o padrão de comportamento adotado, que era seguir de perto as normas traçadas pela União.

A cooperação catarinense com o Governo Federal tinha sua razão de ser. Durante o regime do Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas, o Congresso Nacional foi fechado, os partidos políticos extintos e os estados passaram a ser governados por interventores nomeados. Em Santa Catarina, a interventoria foi ocupada por Nereu Ramos, componente da oligarquia Ramos, originária de Lages. Nereu, que já governava o Estado desde 1935, permaneceu no cargo por uma década. Com a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, e a redemocratização política⁶, os partidos retornaram à legalidade. Nereu Ramos elegeu-se vice-presidente do Brasil na chapa do marechal Eurico Gaspar Dutra. Em nível local, a oligarquia Ramos, reunida em torno do PSD, Partido Social Democrata, saiu vencedora dos pleitos estaduais, enraizando-se fortemente no controle da máquina estatal. O Estado permaneceu ainda por dois anos com o sistema de interventoria⁷, até as eleições de 1947, quando os Ramos conseguem emplacar no governo mais um de seus membros, Aderbal Ramos da Silva. O PSD controlou o governo estadual até 1950.

Em 1951 o governo do Estado passou a ser dirigido por Irineu Bornhausen, representante da oligarquia Konder-Bornhausen, que vencera as eleições com a sigla da UDN, União Democrática Nacional. Getúlio Vargas retornou à presidência da república nesse mesmo ano, e Irineu Bornhausen não perdeu tempo em aproximar-se de seu governo. Embora opositores entre si, tanto PSD quanto UDN

⁶ A partir de 1945, com a redemocratização do país, irão se formar novos partidos políticos. Articulam-se três grandes partidos nacionais: A UDN, União Democrática Nacional, um partido predominantemente urbano, acolhendo banqueiros, diretores, advogados, etc, com penetração também nas classes médias urbanas ligadas ao comércio; o PSD, Partido Social Democrático, organizado por Getúlio Vargas a partir dos interventores estaduais e da estrutura montada pelos grupos que se encontravam no poder em cada estado ao final do Estado Novo, o que lhe permitiu contar com uma ampla base de apoio; o PTB, criado por Getúlio para granjear o voto do operariado, aproveitando a infra-estrutura sindical de caráter corporativista (SAVIANI, 2007). Em Santa Catarina, o grupo que integrara e apoiara o sistema de interventoria concentrou-se em torno de Nereu Ramos. O PSD venceu as eleições presidenciais de 1945, elegendo o general Eurico Gaspar Dutra presidente e Nereu Ramos seu vice. Nas eleições estaduais, o PSD elegeu a maioria dos prefeitos e vereadores. Embora vários partidos políticos tivessem sido criados no Estado nesse período, o único partido capaz de fazer frente ao PSD era a UDN, de caráter tão conservador quanto o PSD, cujos líderes representavam a oligarquia dos Konder-Bornhausen, que assumiria o poder em 1951 (CARREIRÃO, 1990).

⁷ De 1945 e 1946 foi nomeado interventor Luiz Galotti; entre 1946 e 1947 sucedeu-o Udo Deeke.

alinhavam-se no perfil conservador e na colaboração com a União. Santa Catarina continuava, desse modo, bastante afinada à política do governo federal.

1.2 O DECRETO N. 3.735/1946

Do esforço das autoridades educacionais catarinenses para adequar o sistema de ensino estadual às Leis Orgânicas Federais, como já mencionado, surgiu o Decreto estadual n. 298, de novembro de 1946, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina. Tal reforma foi liderada pelo professor Elpídio Barbosa⁸, que dirigia o Departamento de Educação do Estado desde 1940.

Para complementar a Lei Orgânica Estadual, foram elaborados os Programas para os Estabelecimentos de Ensino Primário – do qual o *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita* faz parte –, o Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar e o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário.

O Regulamento para os Estabelecimentos do Ensino Primário – o Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro de 1946 – é um texto emblemático para as pesquisas sobre o ensino primário no estado de Santa Catarina. Trata-se de um extenso e meticuloso documento composto de 761 artigos, que dispõe sobre as bases de organização, a estrutura e os tipos de estabelecimento de ensino, período letivo, férias, regime de aula, critérios para promoção de alunos, atribuições do corpo docente, administração, disciplina e escrituração escolar, instituições complementares da escola, entre diversos outros itens.

Muitos desses pontos, descritos em minúcias, foram herdados da reforma do ensino empreendida por Orestes Guimarães⁹ no Estado de Santa Catarina no início

⁸ Elpídio Barbosa era natural de Florianópolis. Iniciou sua carreira no magistério como professor de escola primária. Dirigiu os grupos escolares das cidades de Mafra, Joaçaba e Joinville. Foi inspetor escolar na Circunscrição de Florianópolis. Exerceu inúmeras funções, entre as quais a de Sub-diretor Técnico do Departamento de Educação e Superintendente Geral do Ensino. Dirigiu o Departamento de Educação de 1940 a 1950, quando foi eleito Deputado Estadual (FIORI, 1991).

⁹ Paulista de Taubaté, Orestes Guimarães nasceu em 27 de fevereiro de 1871. Ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1887, aos dezesseis anos, concluindo-a no ano de 1889; fez parte, portanto, da primeira geração de normalistas republicanos, a qual, ao longo da Primeira República, alcançou grande prestígio e autoridade intelectual. Orestes Guimarães formou-se pela Escola Normal de São Paulo (TEIVE, 2008, p. 75). Em 1910, devido ao seu conhecimento, seu preparo técnico e sua experiência como organizador e diretor de grupos escolares no Estado de São Paulo, foi contratado pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos, juntamente com um grupo de professores normalistas

do século XX, encontrando-se no Regulamento Geral da Instrução Pública e no Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina, aprovado pelo Decreto n. 795, em maio de 1914. Fiori (1991, p. 152), ao analisar cuidadosamente o texto do Decreto de 1946, reconhece: “Por vezes, no Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário, a presença das concepções educacionais de Orestes Guimarães chega a ser textual.”

1.2.1 A organização escolar no Estado com o Decreto n. 3.735/1946

Para compreendermos como ficou a organização escolar do ensino público em Santa Catarina decorrente da adequação às diretrizes nacionais, é importante recompor, pelo menos em parte, a forma como estava estruturado o ensino no Estado.

Naquele período, o ensino público¹⁰ estruturava-se da seguinte maneira: Ensino Primário, Ensino Normal, Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Profissional e Ensino Superior. Para os objetivos deste trabalho nos deteremos apenas na descrição do ensino normal e primário seus respectivos estabelecimentos.

O ensino normal era ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo compreendia o Curso Normal Regional, com duração de 4 anos, que formava os Regentes de Ensino Primário. O segundo ciclo compreendia a Escola Normal, com duração de 3 anos, que formava o Professor Primário.

Havia ainda o Instituto de Educação, destinado a ministrar, além dos cursos próprios da Escola Normal, e ensino de Especialização do Magistério e de Habilitação para Administradores Escolares do grau primário.

O ensino primário abrangia duas categorias de ensino:

paulistas, para providenciar uma reforma no ensino público de Santa Catarina. Sua tarefa abrangia, além de criar um sistema educacional, resolver o problema do analfabetismo em geral e da assimilação de grupos étnicos estrangeiros (Fiori, 1991).

¹⁰ O ensino secundário era ministrado através dos ginásios (1º ciclo), e Cursos Clássico e Científico (2º ciclo), em estabelecimentos denominados colégios. O ensino comercial era ministrado por meio da Faculdade de Comércio, Escolas de Comércio e Cursos Práticos de Comércio. O ensino profissional funcionava por meio da Escola Profissional Feminina, mantida pelo governo estadual, e da Escola Industrial de Florianópolis, mantida pelo governo federal. O ensino superior era ministrado através das Faculdades de Direito, Odontologia e Farmácia, e de Ciências Econômicas.

I) Ensino Primário Fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos, ministrado em dois cursos sucessivos: o Curso Primário Elementar, de 4 anos, e o Curso Primário Complementar, de 1 ano, podendo ser ampliado para 2 anos onde se achasse conveniente a finalidade de intensificar e ampliar a cultura primária. Ambos eram oferecidos nos Grupos Escolares. O Primário Elementar também poderia ser cursado em Escolas Isoladas e Escolas Reunidas;

II) Ensino Primário Supletivo, destinado a adolescentes e adultos, ministrado através de Escolas Supletivas e Classes de Alfabetização.

Quanto aos tipos de estabelecimento de ensino, as unidades de ensino primário denominavam-se:

a) Escola Isolada (E.I.), quando possuísse uma só turma de alunos, sob a responsabilidade de um só docente;

b) Escolas Reunidas (E.R.), quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores;

c) Grupo Escolar (G.E.), quando possuísse cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes;

d) Escolas Supletivas (E.S.), quando ministrassem ensino supletivo, qualquer que fosse o número de turmas de alunos e professores.

O município de Florianópolis, até o final dos anos 1950 e ainda na década de 1960, tinha a seu cargo o Ensino Primário Elementar, constituindo-se as Escolas Isoladas a maior parte das unidades escolares. Esse também era o tipo de escola predominante em todo o estado de Santa Catarina.

No artigo 7º do Decreto n. 3.735/1946 consta que o Curso Primário Elementar tem quatro anos de estudos, mas o artigo 13 do mesmo Decreto faculta às Escolas Isoladas ministrarem apenas os três primeiros anos do Curso Primário Elementar, podendo os alunos concluí-lo em outra escola. De fato, ao que indica o conteúdo de uma circular enviada por Elpídio Barbosa, nem todas as Escolas Isoladas atendiam, naquele período, às quatro primeiras séries primárias. A circular n. 9, de 03 de fevereiro de 1948, dirigida aos inspetores escolares, auxiliares de inspeção, professores e diretores de estabelecimentos de ensino pelo Departamento de Educação, trazia como assunto a “quarta série em escola isolada”. Informava sobre pedidos de permissão especial para o funcionamento da quarta série em Escola Isolada. Esclarecia que a Escola Isolada deveria funcionar sempre com quatro

séries, mas o funcionamento da quarta série em Escola Isolada decorreria, entretanto, da organização própria desses estabelecimentos de ensino, não devendo constituir ônus para o Estado e devendo o professor regente encarregar-se, também, dessa classe.

Em mensagem apresentada à Assembléia Legislativa no ano de 1948 relativa ao exercício de 1947 (SANTA CATARINA, 1948a), o governador Aderbal Ramos da Silva expõe quadro sobre o ensino primário geral¹¹. De acordo com a relação apresentada, o estado de Santa Catarina possuía um total de 86 Grupos Escolares – 8 unidades na Capital e 78 no interior do Estado – e 1.593 Escolas Isoladas. O total de Escolas Isoladas no período correspondia, portanto, a praticamente 95% das unidades escolares de ensino primário no Estado. Ao município de Florianópolis são atribuídas 43 Escolas Isoladas, número que causa estranheza pelo excesso, posto que em relatório do prefeito Mauro Ramos sobre a instrução municipal, datado de 1939, a prefeitura apresenta um quadro de 26 Escolas Isoladas (FLORIANÓPOLIS, 1939). Cabral Filho (2004), analisando o dado, atribui a informação ao fato de muitas escolas terem sido criadas à revelia do poder público até a edição das leis do Ensino Primário, do Regulamento de 1946 e da Constituição Estadual.

É importante ter em vista, também, que o desdobramento¹² de uma Escola Isolada era considerado criação de nova escola. Somente após um ano de experiência e permanecendo a necessidade de desdobramento, a escola tornar-se-ia Escola Reunida. Isso poderia ter elevado o número de unidades para efeito de contagem, com o intuito de utilizá-la como propaganda política em favor do governo.

Em 1959, mais de uma década após mensagem de Aderbal Ramos da Silva, era a vez do governador Heriberto Hülse contabilizar o número de estabelecimentos de ensino oficiais. A mensagem não detalha o número de unidades por município, apenas a situação geral do Estado. Os números do ensino primário apontavam um total de 205 Grupos Escolares, 353 Escolas Reunidas, 2.379 Escolas Isoladas e 17

¹¹ O quadro não apresenta o número de Escolas Reunidas. Somente dados referentes aos Grupos Escolares, Escolas Complementares e Escolas Isoladas.

¹² Como as Escolas Isoladas possuíam apenas uma classe, desdobrar a escola significava criar uma nova classe. As Escolas Isoladas poderiam ser desdobradas caso o número de matrículas excedesse a 45 alunos e existissem pelo menos 15 candidatos à matrícula, dos quais 10 em idade obrigatória. Neste caso, o período de aula em cada classe seria de 3 horas. As classes da Escola Desdobrada eram designadas pelas letras A e B, e cada uma delas considerada unidade escolar. Caso a necessidade de desdobramento persistisse por mais de um ano, poderia ser criada uma Escola Reunida em substituição, conforme os artigos 384 e 385 do Decreto n. 3.735/1946.

Escolas Supletivas, mostrando que a quantidade de Escolas Isoladas prosseguia disparadamente maior. Em termos percentuais, mesmo com uma expansão significativa dos Grupos Escolares, as escolas isoladas continuavam correspondendo a mais de 90% dos estabelecimentos de ensino primário.

De acordo com levantamento realizado por Cabral Filho, nos anos de 1957 e 1958, durante a gestão do Prefeito Osmar Cunha, várias Escolas Isoladas no município de Florianópolis foram sendo desdobradas. Também neste período registra-se a criação dos primeiros Grupos Escolares Municipais, no ano de 1957: Grupo Escolar Professor Anísio Teixeira, na Costeira, Grupo Escolar Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha, e Grupo Escolar Antônio Pascoal Apóstolo, no Rio Vermelho.

1.2.2 Programa, métodos e processos de ensino: permanências no Regulamento de 1946

Entre os diversos exemplos apresentados por Fiori (1991) para ilustrar a permanência de conceitos da reforma de Orestes Guimarães no Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário do ano de 1946 estão a referência ao programa, aos métodos e processos oficiais de ensino a serem adotados.

Relativamente aos programas anteriores, os programas, de um modo geral, ficaram mais abrangentes. Mas quanto à sua efetivação, o Regulamento de 1946 reproduz, tal qual o Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914, o tom preciso e irrevogável que sentencia o que e quem decide o conteúdo a ser ensinado: "O programa é o aprovado e mandado adotar pelo Governo" (SANTA CATARINA, 1946b, p. 10), cabendo aos diretores e professores a obrigação de cumpri-lo integralmente.

Para formar o currículo do Curso Primário Elementar, foram selecionados os seguintes programas de ensino:

I – Leitura e linguagem oral e escrita.

II – Iniciação matemática.

III – Geografia e História do Brasil.

IV – Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.

V – Desenho e trabalhos manuais.

VII – Educação Física.

A respeito dos métodos e processos de ensino, o artigo 43 do item II do Regulamento de 1946 – Da orientação do ensino e do programa – determina que o ensino “será dado pelo método intuitivo, recorrendo-se à observação direta da natureza, na escola ou em excursões e às projeções fixas e cinematográficas e centros de interesses.” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 9). A citação deixa claro que o Regulamento mantém, na essência, aquilo que o Regimento Interno dos Grupos Escolares fixava em seu artigo 45 do Capítulo III – Das lições e sua fiscalização: os “metodos e os processos de ensino serão, maximé nos primeiros annos, os mais intuitivos.” (SANTA CATARINA, 1914, p. 17).

O método intuitivo continuava sendo, ao lado de concepções educacionais que foram introduzidas por influência da Escola Nova¹³, o método geral de ensino selecionado para orientar todas as disciplinas do currículo dos programas para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina que acompanham o Regulamento de 1946.

Em relação à Escola Nova, pode-se afirmar as concepções que defende estão fortemente impregnadas no Regulamento de 1946, seja nas finalidades, no objetivo de preparar para a iniciação do trabalho; seja nas orientações para um ensino capaz de “revelar as tendências e aptidões dos alunos”, projetando o grupo escolar como “vestíbulo do meio social”, “verdadeira escola de trabalho para fim educativo ou escola comunidade, em que se desenvolva o sentido da ação, o gosto do trabalho manual, o sentimento de cooperação e o espírito de solidariedade social.” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 7); seja na diretriz que fixa como fundamento didático as atividades dos próprios alunos, um dos princípios da escola ativa, tão caro aos escolanovistas.

¹³ As experiências escolanovistas surgiram em países da Europa e nos EUA no final do século XIX e início do século XX. Depois da Primeira Guerra Mundial, o Brasil intensificava suas relações comerciais com os EUA e passava a receber influência da cultura americana por meio do cinema, da imprensa, da literatura. Essa influência se estendeu ao campo educacional. O ideário pedagógico do Movimento Escola Nova que desembarcou no país foi o da versão norte-americana iniciada pelos educadores John Dewey e William Kilpatrick. Em linhas gerais, tal Movimento enfatizava métodos ativos de ensino-aprendizagem, retirava o professor do centro do processo de educacional, sugerindo mais liberdade à criança e atenção ao interesse do educando; propunha atividades em grupo, trabalhos manuais, excursões. A Escola Nova era sinônimo de ensino moderno, prático e concreto em oposição ao que se chamava pedagogia intelectualista de memorização e repetição. Portanto, de passividade do aluno em relação ao ensino-aprendizagem. Em 1932 um grupo de intelectuais brasileiros afinados com essas idéias escreveu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo brasileiros.

É importante atentarmos, entretanto, ao fato de que muitas proposições atribuídas à Escola Nova já eram discutidas no final do século XIX, compondo princípios do ensino intuitivo defendido pela Pedagogia Moderna. Autores como Vidal (2003), Carvalho (2005) e Mortatti (2000a) alertam sobre discursos que determinados sujeitos produziram à sua época visando romper com seu passado para apresentar-se como fundadores do novo, no intento de deixarem uma representação de si e do seu tempo histórico. Para Vidal (2003), esse teria sido um dos recursos utilizados pelo movimento escolanovista na constituição de um discurso renovador da escola brasileira. Os enunciados produzidos pela Escola Nova desqualificam aspectos da forma e da cultura vigente nas escolas, declarando-as como tradicionais. A imagem do novo era fabricada pela diferenciação quanto às práticas e saberes escolares anteriores. Para a autora, operavam-se, no entanto, “apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais e métodos”:

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo “escolanovismo” nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2003, p. 497).

Na década de 1920, sinaliza a autora, essas preocupações voltaram a ser declaradas como novas questões. A ruptura entre uma e outra formação discursiva, contudo, não implicava uma alteração dos enunciados, mas de seus significados. A escola renovada pretendia ser uma escola para todos, voltada à disseminação de valores e normas sociais harmonizados com a sociedade moderna, constituída sob as exigências de trabalho produtivo e eficiente, a velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamentos.

A psicologia experimental entrava em cena e conferia cientificidade à pedagogia. A criança era vista como um ser individual. “O recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade (...)” (VIDAL, 2003, p. 498).

O trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Para isso, competia à escola propiciar situações em que o

aluno, a partir da visão, ou seja, da observação, mas também da ação, ou seja, da experimentação, pudesse elaborar seu próprio saber. Para Vidal ocorreu um aprofundamento da mudança iniciada pelo ensino intuitivo no final do século XIX, o que demandava uma alteração nas práticas escolares. Isso significava centrar no aluno o processo de aquisição do conhecimento e colocar a aprendizagem em lugar do ensino.

Nesse ponto é bastante pertinente o esclarecimento que a autora faz quanto à utilização dos termos “ensino ativo” e “escola ativa”. De acordo com Vidal (2005), embora os termos ensino ativo e escola ativa sejam usados como similares, os mesmos distinguiam-se na fala dos escolanovistas pela concepção de atividade. Ensino ativo referia-se à maneira como o conteúdo deveria ser trazido ao aluno e supunha a ação dos professores na realização das experiências e no oferecimento de imagens e objetos que concretizassem a aula; escola ativa implicava deslocar para os alunos a realização das tarefas.

Os estudos de Vidal sinalizando para a apropriação e aprofundamento, pela Escola Nova, de princípios do ensino intuitivo propostos pela pedagogia moderna, na Primeira República, nos auxiliaram a compreender que método intuitivo e Escola Nova não se opõem.

Essa constatação é compartilhada por Souza (2004, p. 139), quando explica, referindo-se ao final da primeira década do século XX, que a “introdução dos princípios da Escola Nova não significou uma ruptura com o *método intuitivo*, ao contrário, ocorreu em relação de continuidade.”

A manutenção do método intuitivo como norteador dos programas de ensino revela outra permanência no Regulamento de 1946: o método analítico. Trata-se de um método que segue os princípios intuitivos, mas que é aplicado especificamente ao ensino da leitura. Defendido por escolanovistas, o método analítico para o ensino da leitura é um preceito dos programas de ensino do início do século XX no Estado. Ambos os métodos – intuitivo e analítico – serão explicitados no próximo capítulo deste estudo.

1.2.3 Sob os efeitos do nacionalismo e da nacionalização: a ênfase dada à linguagem no Decreto n. 3.735/1946

No item do Regulamento que trata da orientação do ensino e do programa para o curso primário, o parágrafo 5º do artigo 43 prescreve que “a linguagem e o cálculo serão a aplicação constante e imediata de todas as atividades realizadas na escola.” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 9).

A ênfase nos conteúdos de linguagem e cálculo nos remete, de certa forma, à trilogia ler-escrever-contar, resultado, segundo Julia (2002, p. 51) “do processo plurissecular de disciplinarização dos saberes elementares que, no final do século XIX, desemboca em uma escola primária relativamente homogênea.” No final desse mesmo século, aponta Valdemarin (2000), a eficiência da escola passava a ser questionada por sua defasagem em relação ao desenvolvimento econômico alcançado, uma vez que o trabalho industrial decorrente do crescimento do capitalismo demandava indivíduos letrados e capazes de raciocinar rápida e criativamente. O crescimento industrial registrado no Brasil nos primeiros anos do século XX, aliado à aceleração do crescimento urbano, causava pressões em favor da educação. A escola passava a ter uma função essencial para a política e para a estabilização do regime republicano. O Estado necessitava de cidadãos que soubessem ler, escrever, compreender e pensar, sendo ainda capazes de perceber as virtudes da organização social alcançada até aquele momento.

A determinação, no Regulamento de 1946, de que a linguagem e o cálculo fossem aplicados em todas as atividades escolares indica que ainda em meados do século XX esses conhecimentos básicos precisavam ser reafirmados pela letra da lei. A interpretação do texto devia fazer parte até mesmo da prova de Aritmética: das provas deveriam constar as contas e a resposta, mas também o enunciado. Na promoção dos alunos, quando a média da prova escrita de um aluno em qualquer matéria, “sobretudo em linguagem”, não correspondesse ao seu grau de adiantamento, e ele estivesse ameaçado de reprovação, deveria ser submetido a um cuidadoso exame de verificação (SANTA CATARINA, 1946b, p. 20).

A atenção dedicada à leitura, à escrita e ao cálculo, conhecimentos úteis à vida e à iniciação profissional, conforme o dizem as finalidades do ensino primário, justificar-se-ia pela população que freqüentava a escola pública, considerando que a

trajetória escolar da maioria dos alunos culminaria, quando bem sucedida, de acordo com a Reforma Capanema, em algum curso profissionalizante.

No quinto capítulo de seu estudo, em que avalia o funcionamento da escola elementar em Santa Catarina, Moreira¹⁴ (1954, p. 46), chega à conclusão de que a escola era principalmente de instrução e pouco educativa, no sentido amplo. Como escola que se empenhava em transmitir conhecimentos e certas técnicas intelectuais fundamentais, ela cumpria suas finalidades. “O menino que saía do 4º grau primário, levava consigo uma certa bagagem mental, além de saber redigir e calcular elementarmente.” Os alunos que terminavam o complementar “podiam ser bons auxiliares de escritório, adaptando-se facilmente às profissões médias que exigiam algum traquejo intelectual, como calculista de madeira, despachante, caixa, funcionário bancário, etc.”

Um dado interessante a esse respeito é a existência de um “Certificado de Saber Ler, Escrever e Contar”, assunto da circular n. 22, de 22 de fevereiro de 1943. A circular foi encaminhada aos inspetores e diretores de Grupos Escolares por Elpídio Barbosa, então Diretor do Departamento de Educação, para esclarecer sobre a emissão de tal Certificado. Elpídio Barbosa reproduzia, na circular, o ofício que um inspetor enviara argumentando que o Decreto-lei federal n. 3.616, de 13 de setembro de 1941, estabelecia a admissão como empregados nos estabelecimentos industriais e comerciais somente dos menores de 18 anos, que, entre outros documentos, apresentassem a prova de saber ler, escrever e contar. Assim sendo, consultava sobre a possibilidade de os inspetores verificarem e certificarem a alfabetização de tais menores quando isentos de freqüência escolar em estabelecimentos oficiais ou licenciados.

A exigência de um Certificado de Saber Ler, Escrever e Contar para ingressar no mercado de trabalho, e a tentativa de burla por parte de inspetores na emissão do Certificado, demonstrando a validade social do documento, constitui-se um exemplo de que o sistema escolar forma não apenas os indivíduos, mas também

¹⁴ Conforme pesquisa de Scheibe, Daros e Daniel (2005), João Roberto Moreira nasceu em Mafra, Santa Catarina, em 1912. Cursou Filosofia em 1951 e Pedagogia em 1954. Foi professor de Psicologia e Pedagogia e diretor no Instituto de Educação de Florianópolis. Trabalhou no INEP. Coordenou, em 1952, a convite de Anísio Teixeira, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar (CILEME). Foi diretor do Setor de Planejamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e Chefe da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. Trabalhou no Escritório Regional da UNESCO para a América Latina.

uma cultura que vem modificar a cultura da sociedade, como acredita Chervel (1990).

Mas, para além da finalidade de formação para o trabalho, podemos pensar que esses conteúdos elementares vinculam-se especialmente à formação moral e cívica no ensino primário, para a qual o ler e o escrever, vale dizer, as atividades envolvendo a linguagem, têm um importante papel.

Era por meio da linguagem, compreendida como expressão do pensamento¹⁵, pela leitura de textos que despertassem o desejo de conhecer a vida e a obra de grandes vultos nacionais que contribuíram para o progresso científico e industrial do Brasil, pela leitura e declamação de poesias de cunho patriótico, pela narrativa dos episódios históricos mais significativos do país na disciplina de História, que a formação moral e cívica ia sendo desenvolvida. A linguagem era o meio de viabilizar, em grande medida, essa onipresença do patriotismo nas ações escolares. O amor à pátria seria aprendido, ainda, pelas novas gerações, por meio de comemorações das datas nacionais, de cantos dos hinos patrióticos e de canções emotivas, cujas letras se referissem às coisas do país, tarefa da escola primária que atravessava o tempo:

A educação **cívica e moral**¹⁶ serão dadas tendo em vista levantar e firmar no espírito do aluno o amor a si mesmo, à família, à pátria. Nenhuma definição deve ser permitida. Como complemento do ensino destas matérias devem entrar as comemorações das datas nacionais, os cantos dos hinos patrióticos e de canções emotivas, cujas letras se referam às coisas do país (SANTA CATARINA, 1914, p. 19).

Cada oportunidade surgida deveria ser aproveitada para firmar nos alunos o espírito patriótico. O professor, seguindo essa orientação, sempre que em algum momento de suas lições deparasse ocasião, deveria ministrar princípios de educação moral e cívica (SANTA CATARINA, 1946b). Do professor também deveriam partir exemplos constantes, capazes de estimular e desenvolver sentimentos de civismo.

¹⁵ De acordo com Geraldi (1984) e Koch e Elias (2006), fundamentalmente podem ser apontadas três concepções de linguagem: a) linguagem como representação do pensamento. Essa concepção corresponde à do sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade de suas ações, que constrói uma representação mental e tem na expressão o produto do seu pensamento; b) linguagem como instrumento de comunicação: a língua é vista como código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma mensagem; c) linguagem como forma de interação: a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

¹⁶ Grifo no original.

Para Souza, (2000a, p. 107), "pode-se mesmo afirmar que a orientação cívico-patriótica e nacionalista esteve no centro da cultura escolar prescrita para os grupos escolares até a década de 1970." A educação moral e cívica, constata a autora, é uma indicação invariável em prescrições, discursos, representações de professores e administradores da educação pública. Era considerada parte importante da formação da criança para a sua integração na sociedade.

A construção da nacionalidade, entretanto, assumiu diferentes contornos em diferentes momentos da história da educação brasileira. No contexto do nacionalismo do final do século XIX e início do século XX, a seleção dos conteúdos e a definição dos objetivos para o ensino primário estavam em conformidade com as finalidades do projeto político-social republicano voltado à construção da nação, buscando modernizar o país e disciplinar o povo. Para Chagas (1989, p. 9),

a educação condensava expectativas diversas de controle e modernização social, cuja transformação mais acabada se deu no âmbito do nacionalismo que contamina a produção intelectual do período. Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação.

O ensino primário, observa Souza (2004), mais do que instruir pela transmissão dos conhecimentos da gramática, da matemática, das ciências, da história e da geografia, tinha por finalidade educar a criança. A autora atenta para o fato de que a diferença entre os termos *educar* e *instruir* não era, na época, uma simples questão semântica, mas remetia a distintas concepções de ensino. Instruir associava-se à transmissão de conhecimentos úteis; educar pressupunha uma formação integral, que extrapolava a instrução e incluía a formação do caráter mediante a aprendizagem de preceitos para integrar-se socialmente: obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais, valores cívico-patrióticos.

A partir da década de 1930 seria vez do culto à Bandeira, da comemoração da Semana da Pátria, da exaltação dos símbolos nacionais, seguindo a política federal de nacionalização do ensino. Em terras catarinenses e certamente em toda a Região Sul do país, a construção da nacionalidade pela educação tinha um componente a mais que sempre inquietou as autoridades governamentais desde os tempos de Orestes Guimarães: as escolas para os descendentes de estrangeiros

organizadas pelos imigrantes¹⁷, notadamente italianos e alemães, em seus núcleos populacionais. Como os estabelecimentos públicos das zonas coloniais, nos locais em que houvesse, eram insuficientes para suprir a demanda escolar, os imigrantes organizaram suas próprias escolas¹⁸. O problema não estava exatamente nas escolas, mas no ensino ministrado no idioma dos países de origem dos imigrantes e nos valores culturais que buscavam preservar por meio desse ensino, criando obstáculos à pretendida coesão social e homogeneidade cultural e racial do Brasil. A instrução em língua italiana e alemã era entendida como resistência à assimilação das coisas nacionais. Nesse contexto, a integração social dos estrangeiros em Santa Catarina e no restante do Sul do país passou a ser bastante discutida. A construção da nação incluía, na Região Sul, a tarefa de nacionalização das populações estrangeiras.

Fiori (1991) explica que grande parte dos estabelecimentos de ensino dos imigrantes enquadrava-se como “escola estrangeira”, ou seja, escolas em que uma ou mais disciplinas era(m) ensinada(s) em língua estrangeira, ainda que o professor fosse de nacionalidade brasileira.

A partir de 1917, com a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial posicionando-se contra a Alemanha, o governo federal passou a ser pressionado para interferir no ensino primário do Sul do país, questão considerada de interesse nacional. Nesse mesmo ano a União determinou o fechamento das escolas estrangeiras dos três Estados do Sul e no ano seguinte, em 1918, passou a subvencionar escolas primárias para a população de origem estrangeira.

¹⁷ De acordo com Kreutz (2005), o Brasil recorrera à imigração, no século XIX com o objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir a ocupação de terras de fronteira no Sul do país. Carvalho (1989) explica que o imigrantismo visava não apenas trocar o negro pelo branco nos setores fundamentais da produção, mas arquitetar um projeto de regeneração e capacitação para o trabalho. Com a miscigenação, esperava-se um branqueamento moralizador das populações negras. Em relação à ocupação de terras catarinenses por outras etnias que não a lusitana, tal processo iniciou-se em 1828. Mas foi em meados do século XIX, segundo Fiori (1991), que se deu o decisivo processo de imigração no Estado, com a vinda principalmente de alemães e italianos. No entanto, suíços, suecos, dinamarqueses, noruegueses, holandeses, austríacos, franceses, russos e poloneses também se fixaram em Santa Catarina.

¹⁸ No início do século XX, os imigrantes alemães tinham desenvolvido no Sul do país um extenso sistema de educação privada. Em Santa Catarina, segundo dados oficiais, em 1916, 40% das escolas do Estado eram privadas. Na cidade de Blumenau, havia, na mesma época, 10 escolas estaduais e 113 escolas privadas, contando com, respectivamente, 520 e 5.011 alunos matriculados. Embora algumas dessas escolas privadas fossem italianas e polonesas, a maioria, pelo menos 80% era de língua alemã (LUNA, 2000).

A região em que foram criadas essas escolas foi denominada zona de nacionalização. As unidades escolares que recebiam auxílio eram fiscalizadas pelo Inspetor Federal de Escolas Subvencionadas, cargo ocupado por Oestes Guimarães de 1918 a 1931.

Orestes Guimarães acreditava que os professores que fossem ensinar a crianças que falavam uma língua diferente da sua precisavam saber essa língua, razão pela qual contratava professores bilíngües para atuar nas escolas de colonização. Introduziu o estudo do alemão no currículo da Escola Normal e das Escolas Complementares. Mas o Inspetor Federal de Escolas Subvencionadas não descuidava do idioma nacional. Para difundir a língua vernácula, organizou um programa de ensino específico para as Escolas Isoladas freqüentadas por imigrantes, aprovado pelo governo em 27 de fevereiro de 1926, pelo Decreto n. 1.944 (SANTA CATARINA, 1926).

Para Moreira, a escola que o Estado plantou nas colônias estrangeiras foi de modo geral bem sucedida porque a nacionalização havia se realizado por assimilação progressiva, o que não aconteceria na década de 1950:

Nos dias atuais, o que se pode reprovar, de um modo geral na escola catarinense de nacionalização, como em outros tipos de escola, é a sua atitude autoritária, com programas e currículos pouco flexíveis, sem nenhuma integração ambiental, com ensino de tipo intelectual e limitado às disciplinas tradicionais: linguagem, cálculo, geografia e história. A nacionalização não se realiza por assimilação progressiva, mas por imposição (MOREIRA, 1954, p. 36).

Os escritos de Moreira registram que a campanha de nacionalização no Estado que acontecera de forma “branda” havia recrudescido a partir da década de 1930, e seus efeitos se prolongavam no tempo, fazendo-se sentir ainda na década de 1950¹⁹. A intensificação ocorreu com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, em meio a denúncias de atuação de grupos nazistas nas regiões de colonização.

¹⁹ Dona Dezalda, nomeada em 1954 para assumir uma vaga em uma Escola Isolada estadual de Ipira, região de colonização alemã na época pertencente à Piratuba, viveu os rigores da nacionalização em relação à língua. Dentro da escola, jamais poderia ser falada outra língua que não a língua pátria. Os alunos eram repreendidos publicamente pelas autoridades de ensino. Os inspetores avisavam que, ao chegarem nas escolas, queriam ouvir o hino nacional cantado pelas crianças.

Nereu Ramos executou as resoluções da campanha nacionalizadora de Getúlio Vargas com afinco, baixando decretos que normatizaram a intervenção nas escolas particulares estrangeiras. Por meio de uma série de medidas legais, entre as quais a exigência de possuírem nacionalidade brasileira os diretores e professores das escolas particulares estrangeiras e de comprovação dos meios de manutenção financeira das escolas a fim de evitar as contribuições dos consulados e vice-consulados alemães, o interventor concluiu sua tarefa. Havia criado tantos obstáculos ao funcionamento de escolas particulares estrangeiras em Santa Catarina, que acabou decretando o fechamento de centenas delas.

O Estado justificava suas ações, entre outros motivos, considerando seu dever de “tutelar a educação da infância e da juventude brasileira, não apenas apercebendo-as de conceitos e noções sem fisionomia cívica, mas formando-lhes o espírito no culto à tradição, à língua, aos costumes e às instituições nacionais.” (Apud MOREIRA, 1954, p. 39).

Nas reuniões com os inspetores escolares, o Departamento de Educação cobrava rigidez nas inspeções para verificar se o meio ambiente²⁰ vinha aceitando os trabalhos nacionalísticos da escola, nem que para isso fosse necessário permanecer mais de um dia na localidade a fim de tudo observar e fazer constar em relatório. O trabalho da escola não poderia deixar de ser fruto de uma orientação segura de brasilidade do dirigente. Nesta investigação cabia aos inspetores “verificar se, com o uso do idioma nacional, se está formando o **espírito brasileiro na criança.**”²¹ (SANTA CATARINA, 1943, p. 3).

Como podemos perceber, a língua portuguesa aparece como critério definidor da nacionalidade. Para Kreutz (2005), o nacionalismo buscava a afirmação de uma unidade simbólica, o que implicava o apagamento das especificidades culturais. A institucionalização da língua vernácula era vista como um elemento de construção da identidade nacional, e a escola adquire um papel central na configuração dessa identidade.

²⁰ A expressão meio ambiente, conforme citada no documento oficial, refere-se ao contexto social em que a escola está inserida.

²¹ Grifo no original.

O município de Florianópolis era considerado não ligado diretamente à imigração estrangeira²². Nos depoimentos colhidos das ex-professoras, nenhuma delas afirmou ter havido, entre os alunos de suas classes, alguma criança de nacionalidade estrangeira. Mas as Escolas Isoladas do município absorveram bem os princípios do nacionalismo, reservando os sábados para o ritual de hasteamento da bandeira e canto do hino nacional. As festas cívicas escolares, descritas em trabalhos sobre os Grupos, também se reproduziram nos Grupos Escolares do Município. No encerramento dos termos de visita, os inspetores deixavam, nos votos de um bom trabalho, o recado para os professores continuarem dedicando-se a tornarem-se “cidadãos úteis à pátria, a si e à humanidade.”

Sob os efeitos desse contexto histórico de acirramento da nacionalização do ensino é que o Decreto n. 3.735/1946, ou seja, o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário de 1946 foi posto em funcionamento no Estado de Santa Catarina. Grande parte das prescrições do Decreto n. 3.735/1946 são incorporações do Regulamento dos Grupos escolares, escrito em 1938, às vésperas da II Guerra Mundial, quando a campanha de nacionalização do ensino se fortalecia. Isso nos instiga a pensarmos uma relação possível entre o cultivo da língua nacional e o modo de ler evidenciado no *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita*, que centra forças na leitura oral e expressiva, como veremos a seguir.

²² Os dados do Censo Populacional de Florianópolis realizado em 1950 apontam que do total de 67.630 habitantes, 66.913 eram brasileiros natos. A soma dos 147 brasileiros naturalizados, 568 estrangeiros e 2 pessoas que não declararam nacionalidade, representa 1% do total da população, sem considerar a faixa etária (BRASIL, 1959). Nos livros de matrícula das Escolas visitadas, Osmar Cunha, Mâncio da Costa e Antônio Pascoal Apóstolo, não identificamos, nas colunas reservadas ao registro da nacionalidade, nenhuma anotação de nacionalidade diferente que a brasileira.

2 PRESCRIÇÕES PARA ENSINAR A LER NO ENSINO PRIMÁRIO: UM PROGRAMA

Neste capítulo buscamos compreender o *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita* à luz dos processos intuitivos. O foco de análise desse Documento incide sobre três elementos que julgamos centrais nas prescrições metodológicas para o ensino da leitura: os colóquios, ou seja, as conversas com as crianças para estimular a percepção; o método analítico para ensinar a ler na 1ª série; o modelo de leitura priorizado pelo *Programa*, que é a leitura expressiva. Tais elementos não poderiam ser analisados senão na sua relação com os demais conteúdos do *Programa*. A maioria das atividades envolvendo a leitura são integradas com as atividades de linguagem oral e escrita. A escrita dos vocábulos e sentenças, por exemplo, deveria contemplar palavras e expressões exploradas oralmente e lidas nos textos e cartilhas. Alguns conteúdos gramaticais, como a pontuação, são concebidos como importantes auxiliares à leitura expressiva.

Ainda neste capítulo retomamos alguns pontos do debate que se estabeleceu em torno dos métodos para ensinar a ler, apresentando posicionamentos favoráveis e contrários aos métodos analítico e sintético.

2.1 A ESTRUTURA DO PROGRAMA DE LEITURA E LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

O *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita*²³ aqui analisado é parte do Decreto n. 3.732/1946, que institui os programas curriculares do Curso Primário Elementar para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina – Escolas Isoladas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares. Além do *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita*, esse decreto contempla os seguintes programas: Iniciação Matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho; Desenho e Trabalhos Manuais; Canto Orfeônico; Educação Física. O

²³ Uma cópia integral do *Programa* foi anexada às páginas finais deste trabalho, de modo a propiciar uma visão global da proposta pedagógica.

Decreto n. 3.732/1946 acompanha o Decreto n. 3.735/1946, que regulamenta o ensino primário no Estado de Santa Catarina.

Quanto à forma física, o *Programa de Leitura e Linguagem* é apresentado em um documento em formato de pequeno livro, de capa dura, onde estão os demais programas do Curso Primário Elementar. A ele são destinadas 10 páginas, nas quais o conteúdo é organizado por séries. Para cada uma das 4 séries do curso primário, o conteúdo do *Programa de Leitura e Linguagem* apresenta os seguintes tópicos:

I – Objetivos do ensino;

II – Sumário da matéria;

III – Sugestões Práticas.

O Sumário da matéria constitui-se de um conjunto de conhecimentos subdivididos em 4 tópicos específicos: 1) Leitura; 2) Linguagem Oral; 3) Linguagem Escrita; 4) Gramática.

O sumário da 1ª série reúne Leitura e Escrita em um mesmo tópico, evidenciando que ambas devem ser ensinadas simultaneamente²⁴. Outra diferença em relação ao sumário dessa série é que a Gramática não consta como tópico específico, mas conteúdos gramaticais como acentuação, pontuação, sinais gráficos, flexão de gênero e número em vocábulos simples e emprego das letras maiúsculas, aparecem diluídos no tópico Leitura e Escrita.

Nas páginas finais do *Programa*, há observações para o 1º ano sobre o uso da cartilha e o exercício da linguagem escrita. Para o 2º, 3º, e 4º anos, há longas e minuciosas Indicações para o trabalho de leitura, caligrafia e linguagem.

O *Programa de leitura e Linguagem* para as Escolas Isoladas de 1946 é extremamente descritivo, diferentemente dos anteriores, bem mais reduzidos, limitados a apresentar os conteúdos por tópicos, acrescidos de uma ou outra nota explicativa. As Sugestões Práticas, juntamente com as Indicações que aparecem ao final, constituem a maior parte do *Programa*, definindo e destrinchando conteúdos,

²⁴ De acordo com Vidal (1998), até o final do século XVIII a escola elementar ensinava basicamente a ler. É no século XIX que a escrita assume o mesmo estatuto que a leitura na definição do que é ser alfabetizado. O ensino simultâneo foi indicado, no Brasil, a partir de 1840. Até então, leitura e escrita eram ministradas sucessivamente. Ensinava-se primeiro o aluno a ler o ABC e as sílabas, para depois ensiná-lo a escrever. Um artigo sobre a metodologia da leitura e da escrita publicado na **Revista de Educação** (1936), periódico dirigido ao professorado catarinense, traz um tópico dedicado às “Vantagens do ensino simultâneo”. Nele, são reunidos vários argumentos em favor do ensino simultâneo da leitura e da escrita, entre os quais: permitir economia de tempo e trabalho; facilitar o aprendizado por meio da variação dos exercícios e da combinação do trabalho mecânico (a escrita) com o intelectual (a leitura); tornar o ensino mais atraente e agradável.

prescrevendo posturas e modos de ação, apresentando passos metodológicos, sugerindo usos do material para tornar o ensino ativo, advertindo sobre possíveis dificuldades.

O recurso à pormenorização, o nível de detalhamento das instruções metodológicas, podem ser pensados como um meio de auxiliar o trabalho dos professores iniciantes ou menos preparados, ou ainda como estratégia de controle, de modo a evitar interpretações polissêmicas, em um período marcado por uma intensa regulação e fiscalização do ensino por parte do Departamento de Educação em Santa Catarina. Mas nos fornecem pistas para inferir, também, sobre a dificuldade de transformar os preceitos em atividades práticas, indicando que os programas podem ter sofrido modificações por influência da realidade escolar, necessitando amoldar-se a ela.

2.2 NA BASE DO PROGRAMA DE LEITURA E LINGUAGEM ORAL E ESCRITA, O MÉTODO INTUITIVO

Uma das chaves para a compreensão dos princípios que regem o *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita* do Curso Primário Elementar instituído pelo Decreto 3.732/1946 é o método de ensino intuitivo²⁵, conhecido também como *lições de coisas*. É ele que fundamenta os objetivos, conteúdos e a metodologia propostos no *Programa*. O método intuitivo, entretanto, não é uma prerrogativa desse Documento; já figura nos programas de ensino dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas de Santa Catarina desde o início do século XX, trazido pelas mãos do professor paulista Orestes Guimarães, contratado pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos para realizar a reforma da instrução pública no Estado a partir de 1911.

A permanência dos princípios intuitivos nos programas de ensino de Santa Catarina ainda em 1946, portanto, mais de três décadas após a reforma da instrução que os inseriu, torna necessário que nos reportemos, mesmo que brevemente, ao contexto educacional do final do século XIX, momento em que o método intuitivo ganha projeção nacional. Requer, ainda, que apresentemos o modo intuitivo de ensinar e de aprender.

²⁵ A referência explícita ao método intuitivo, como aquele pelo qual o ensino deve ser dado, está no Decreto n. 3.735/1946, que regulamenta o ensino primário em Santa Catarina.

O método intuitivo foi introduzido no país nas décadas finais do século XIX, em meio a profundas discussões em torno da modernização da educação pública. O debate em torno de um projeto de modernização educacional para o Brasil deve ser situado em relação ao movimento de renovação da educação que vinha ocorrendo, desde meados do século XIX, em escala mundial, em decorrência da disseminação de escolas, da escolarização da instrução. “No decorrer do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte de um intenso debate sobre a questão política da educação popular e os meios de efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária.” (SOUZA, 2000b, p.11).

Em países da Europa e nos Estados Unidos, discutiam-se as finalidades da escola primária e os meios de torná-la universal, criticavam-se as metodologias adotadas até então e apontava-se a sua defasagem em relação ao desenvolvimento econômico alcançado. Era preciso adequar o ensino às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX.

Organizavam-se sucessivas exposições universais com a participação de diversos países, entre os quais o Brasil, para a difusão de práticas pedagógicas renovadas, de novos materiais didáticos produzidos por essa mesma revolução industrial e suas aplicações. Temas como o mobiliário escolar, livros, excursões pedagógicas, a distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, a introdução de novas disciplinas no currículo, a classificação dos alunos, a arquitetura da escola, ganhavam destaque nas reflexões políticas e pedagógicas. Mas a chave para desencadear a pretendida renovação, o seu núcleo principal, de acordo com Valdemarin (2004), era a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lições de coisas* ou *ensino intuitivo*.

Integrando a pauta de propostas de reforma da instrução pública ainda no final do império, com o advento da república o método intuitivo passou a ser considerado, juntamente com a formação dos professores, a essência da reorganização do ensino no Brasil. Importante destacar que houve divergência entre Carlos Leôncio de Carvalho, ministro do Império, e Rui Barbosa²⁶, homem culto,

²⁶ Rui Barbosa, eleito deputado federal em 1879, foi relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados encarregada de elaborar um Projeto de reforma educacional substitutivo ao apresentado pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho. Rui Barbosa escreveu dois pareceres: um sobre a reforma do ensino primário e outro sobre o ensino secundário e superior. O parecer sobre o

político envolvido com as causas educacionais, quanto à interpretação do que seria o método intuitivo. Carlos Leôncio de Carvalho, que introduzira as lições de coisas na reforma do ensino primário²⁷ de 1879, entendia que estas deveriam ser um exercício à parte, do qual os professores lançariam mão para despertar a atenção dos alunos em alguns momentos. Rui Barbosa defendia as lições de coisas como o método geral; um princípio que abrangeria todas as disciplinas do programa. A concepção de Rui Barbosa acabou prevalecendo.

Acompanhando o processo internacional de renovação da educação, os republicanos paulistas foram os primeiros a implantar em São Paulo um sistema público de ensino considerado moderno. Entre os estados da federação, tratava-se da tentativa mais avançada de efetivar um sistema orgânico de educação. Foi ali que se procurou incorporar boa parte dos requisitos que envolviam a organização dos serviços educacionais na forma de sistema: instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definição das exigências de formação; definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares; graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais; construção ou aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas.

De acordo com as diretrizes pedagógicas da reforma paulista, os conteúdos deveriam ser trabalhados pelo professor partindo do princípio da intuição. Por meio da criação de uma Escola-Modelo²⁸, que servia como órgão de demonstração metodológica, na qual aluno e professor aprendiam as formas modernas de ensinar, o método intuitivo passou a ser divulgado. “Nessa estratégia republicana”, pondera Carvalho (2003, p. 226), “o Grupo Escolar é a instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida e o ‘método intuitivo’ a peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar.”

ensino primário recebeu o título de *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*.

²⁷ Essa reforma foi o último dispositivo legal gerado pela política educacional do Império brasileiro. Ficou conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho.

²⁸ A Escola Modelo funcionava anexa à Escola Normal de São Paulo. Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal, era um entusiasta do método intuitivo. Encarregado de promover a reforma do ensino nesse Estado, entendia ser necessário, antes de reorganizar a instrução pública, estudar em países como Alemanha, Suíça e Estados Unidos, a maneira que esses povos tinham de ensinar, para adaptar esses métodos à necessidade brasileira.

Embora a reforma de São Paulo não tenha se firmado²⁹, a tendência que ela representava acabou tornando-se referência para os demais estados, inclusive para Santa Catarina, como afirmado anteriormente, com a contratação de Orestes Guimarães.

O método intuitivo era entendido por seus propositores como um instrumento capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, “pontuada por formar alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias”, e criticada principalmente “pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão.” (VALDEMARIN, 2004, p. 103). Ademais, era considerado um poderoso recurso, capaz de formar estudantes mais adequados às transformações políticas e econômicas em curso nas décadas finais do século XIX.

O método de ensino intuitivo tem como princípio que a origem do conhecimento encontra-se nos sentidos humanos. Os objetos do mundo exterior excitam nossos órgãos dos sentidos – a visão, a audição, o tato, o olfato, o paladar – produzindo sensações. As sensações se reúnem e formam uma percepção sobre os objetos: cor, forma, matéria, etc. Essas percepções, por sua vez, se combinam ou se associam³⁰ levando a concepções e idéias que a memória retém ou evoca. A imaginação apodera-se dessas idéias, combinando-as e imprimindo-lhes novas formas. O raciocínio procede ao exame delas, resultando na capacidade de julgamento e discernimento. “*Intueri, intuitus*, significa olhar, observar. Refere-se, pois, à presença das coisas, dos objetos, ante o exame direto dos órgãos dos sentidos. Intuir, nessa perspectiva, é pensar mediante a percepção dos objetos.” (TEIVE, 2007, p. 80).

Se é pelos sentidos que nos advém o conhecimento do mundo material, se são eles o principal instrumento de aprendizagem, a instrução primária deve começar pelo cultivo da capacidade de observação, por cultivar os sentidos. Daí a

²⁹ Segundo Carvalho, (2003), é a Reforma Sampaio Dória, realizada no estado de São Paulo em 1920, que vai expor os limites políticos do modelo escolar paulista. A demanda por educação e a falta de vagas, a urgência das metas e das providências de remodelação escolar implodem a lentidão pressuposta na maneira com que os republicanos históricos haviam institucionalizado o modelo.

³⁰ De acordo com Chauí (1996), a causa da associação das percepções é a repetição. Nesse sentido, de tanto algumas sensações se repetirem por semelhança, ou de tanto se repetirem no mesmo espaço, ou próximas umas das outras, ou, enfim, de tanto se repetirem, criamos o hábito de associá-las. Essas associações são as idéias.

necessidade de criação de situações pedagógicas nas quais a percepção possa ser exercida, estimulada e desenvolvida, situações que se constituem na atividade essencial da escola. O processo natural³¹ de ensinar deve partir do simples para o complexo; do que se sabe, para o que não se sabe; dos fatos, para as causas; das coisas, para os nomes; das idéias, para as palavras; dos princípios, para as regras. Ao uso das palavras deve preceder a noção das coisas. Primeiro as coisas, depois as palavras. Primeiro introduzem-se as idéias, depois as palavras com as quais serão expressas.

Em estudo sobre as lições de coisas, Valdemarin (2004) verificou que se encontra sistematizado, nos manuais didáticos do século XIX, um conjunto de diretrizes para o ensino que tem sua origem na filosofia, mais especificamente na epistemologia. O quadro teórico que teria dado sustentação ao método de ensino intuitivo é creditado ao empirismo, teoria sobre o conhecimento elaborada por Francis Bacon, John Locke e David Hume, nos séculos XVII e XVIII.

De acordo com a autora, embora a literatura pedagógica não mencione, essa concepção sobre o conhecimento, aceita tacitamente em larga escala em meados do século XIX, se consolida primeiramente no terreno filosófico, chegando à educação por um processo de transposição didática. Valdemarin (2004, p.19) explica o conceito de transposição didática citando Chevallard, segundo o qual “para tornar o ensino possível é preciso introduzir alterações ou deformações no conhecimento cientificamente produzido de modo que o torne ensinável. “A expressão transposição didática designa, por conseguinte, “a passagem do conhecimento produzido ao saber ensinado (...).”

Os defensores do empirismo afirmam, segundo Chauí, (1996, p. 71) que “a razão, a verdade e as idéias racionais são adquiridas por nós todos através da experiência. Antes da experiência, dizem eles, nossa razão é como ‘uma folha em branco’, onde nada foi escrito; uma ‘tábula rasa’, onde nada foi gravado.” Nesta perspectiva pode-se moldar a razão, intervir e direcionar o desenvolvimento humano. A educação constituir-se-ia em um campo de aplicação dessa teoria, pois pela ação pedagógica seria possível dirigir o processo de formação de indivíduos melhores, imprimindo-lhes novos valores e novas práticas. O método é considerado uma

³¹ Soares (1980) explica que, de acordo com estudos psicológicos, a percepção de faz do todo para a parte (detalhe), tanto em idéias quanto em formas, logo esse procedimento é considerado mais efetivo porque segue o processo natural do reconhecimento.

importante ferramenta para o desenvolvimento dos homens. E o professor, como portador do conhecimento e do método para transmiti-lo, poderia garantir que os conteúdos fossem ensinados aos alunos. Por esta razão, tanto o método quanto o professor tornam-se o coração da renovação do ensino. O método, nesse contexto, é definidor da profissão docente, e um elemento significativo para se compreender o processo de educação moderna:

(...) ao reunir num espaço específico jovens que devem adquirir conhecimento e instrução, impõe-se a necessidade de um profissional capaz de realizar tal empreendimento para benefício de toda a sociedade: o método de ensino é um conjunto de procedimentos regulados que possibilita que tal intento seja alcançado (VALDEMARIN, 2004, p. 166).

Para assegurar que o novo método fosse aplicado pelos professores nas escolas renovadas, foram produzidos os chamados manuais de lições de coisas. Os manuais poderiam ser utilizados como guia para o preparo das lições para os alunos. Dentre os manuais difundidos para escolas e professores brasileiros que apresentavam propostas do método intuitivo, o que alcançou maior sucesso foi o do educador norte-americano Norman Alisson Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*³², traduzido para língua portuguesa por Rui Barbosa. De acordo com Teive (2008), os professores na Escola Normal Catarinense tiveram acesso ao novo método, nas primeiras décadas da Primeira República, especialmente por meio desse manual.

2.2.1 Os colóquios: a importância de conversar com o aluno

“Aprender a bem pensar é aprender a bem dizer, daí a grande importância concedida à linguagem pelo método de ensino intuitivo, principal ícone da modernidade pedagógica.” (TEIVE, 2007, p. 81). Com efeito, o aperfeiçoamento da linguagem, da expressão oral é, juntamente com a aquisição das técnicas de leitura e escrita, o principal objetivo perseguido pelo *Programa de Leitura e Linguagem*.

³² O Manual foi traduzido em 1881 e publicado em 1886. Foi recomendado até cerca de 1920 como guia para o preparo das lições pelos alunos das Escolas Normais de todo o país. É dirigido também aos pais, propondo-lhes uma série de exercícios voltados à educação dos sentidos do paladar, do olfato e do tato. À escola caberia desenvolver especialmente atividades relacionadas à visão e à audição. No prefácio da primeira edição de sua obra, em 1861, Calkins revela a influência dos princípios filosóficos dos pedagogos Comenius e Pestalozzi.

Para aperfeiçoar a linguagem, a expressão oral, era preciso organizar o pensamento antes de comunicá-lo, preparar o aluno para observar as coisas ao seu redor com exatidão, para depois habituá-lo a exprimir corretamente o resultado do que observou.

A lição intuitiva proposta para o desenvolvimento da linguagem oral começa por atividades preambulares, destinadas ao exercício da observação e ao uso da palavra. Reiteradas ao longo das quatro séries, tais atividades obedecem a uma progressão que acaba por abranger assuntos de natureza interdisciplinar.

Cabe ao professor, na 1ª série, animar a criança a relatar pequenos fatos de sua vida cotidiana: ocorrências do lar, da escola, da rua. Brinquedos, animais, frutos, alimentos. No próprio caminho percorrido para chegar à escola, examinando os vários objetos à sua volta, estaria já o aluno empregando as faculdades perceptivas, aprendendo com a natureza a exercer os seus sentidos, vendo, ouvindo, apalpando, cheirando, saboreando. Em sala de aula, ao narrar as sensações experimentadas no contato com os objetos, nos acontecimentos de seu dia a dia, o aluno passa a atribuir significado àquilo que já conhece e faz uso, mas cujos detalhes e características ainda não consegue qualificar adequadamente. Orientado a cultivar a capacidade de observação acurada, o aluno seria levado, paulatinamente, à produção de idéias claras e distintas. Esses exercícios, em que a experiência vivida é expressa por meio da oralidade, seriam oportunos, de acordo com o *Programa*, para a ampliação e a correção e do vocabulário, visando melhorar a linguagem. Além disso, serviriam de motivação para as aulas de leitura e escrita.

Valdemarin (2000, p. 122) observa que, não obstante “o ponto de partida desses colóquios escolares seja o conhecimento adquirido fora da escola, sua eficácia reside no fato de despertar e manter o interesse das crianças, bem como na oportunidade para sistematizar este saber com exercícios verbais.”

Na 2ª série, o desenvolvimento da linguagem oral prossegue com palestras sobre temas conhecidos pelas crianças: brinquedos, animais domésticos, passeios, festividades, assuntos de natureza escolar. Essa atividade assume a forma de perguntas e respostas, dando a oportunidade à criança não apenas de responder ao que lhe foi indagado, mas de perguntar. Por isso o diálogo deve sempre partir de coisas familiares aos alunos, como forma de incentivá-los a utilizarem o conhecimento já adquirido para, aos poucos, chegarem a um conhecimento mais

profundo e exato dos fatos e objetos que os rodeiam. A expressão oral seria ainda desenvolvida por outras atividades, iniciadas já na série anterior, como a dramatização de histórias e fábulas de acordo com o interesse da criança na idade em que frequenta a série escolar, transmissão de ordens e pedidos simples, recados, saudações de uso comum, recitação de pequenas poesias.

Na 3ª série, a metodologia prevê a exposição de fatos e narrações de cenas presenciadas pelas crianças e palestras ou pequenas exposições aproveitando o assunto de outras matérias do programa – preparo de uma horta, construção de um galinheiro, ou de uma casa de pássaros –, assuntos, de preferência, relacionados com o trabalho manual³³, disciplinador por excelência.

Na 4ª série, além da narração de acontecimentos da vida do aluno ocorridos em casa, no recreio, na sala de aula e da descrição de lugares que tenham sido freqüentados por ele, são propostas palestras envolvendo as diferentes atividades profissionais exercidas pelo homem, com o fito de esclarecer o aluno para que seja conduzido a escolher, de forma consciente, mais tarde, sua profissão.

A prática freqüente de levar o aluno a exprimir com precisão e clareza o seu pensamento tinha por fim introduzi-lo nas regras sociais de conversação, em que é preciso falar convenientemente e aprender a ouvir. Além de levá-lo a compreender a vantagem desses recursos de intercomunicação para o exercício de suas atividades sociais, o objetivo era fazê-lo perceber também a importância desse aprendizado para o bom desempenho de sua profissão futura.

2.2.2 As palavras como unidade de compreensão e sentido: o método analítico para o ensino da leitura

As palavras que finalizam as Sugestões Práticas do *Programa de Leitura e Linguagem* para a 1ª série sintetizam aquilo que se tornara um dos pontos mais caros à aprendizagem da leitura, especialmente no primeiro ano de escolarização: “Não ficará, assim, o aluno prêso ao mecanismo árido e fastidioso – mera decifração de símbolos – mas preocupar-se-á com o sentido que os textos encerram.” (SANTA

³³ A organização de atividades que visam desenvolver, por meio da linguagem, assuntos relacionados ao trabalho e à profissão, na 3ª e na 4ª séries, é um exemplo de como se materializam, nas disciplinas, os princípios do ensino apoiado nas realidades do ambiente em que se exerça, orientado de maneira que a escola que possa servir às necessidades ao meio imediato e ao grupo social.

CATARINA, 1960, p. 2). Para a aquisição da leitura em que a compreensão do texto se tornasse mais importante que a decifração dos símbolos gráficos, ou seja, para a efetivação dessa proposta, era necessário um método que aplicasse as premissas do ensino intuitivo, um instrumento capaz de fazer frente à aprendizagem mecânica da leitura: o método analítico.

O método analítico é o método específico para o ensino da leitura³⁴ e da escrita que segue os princípios intuitivos. Baseia-se no conceito de que as unidades significativas da língua – palavras e sentenças³⁵ – é que devem ser o ponto de partida para o ensino da leitura. A criança aprende o concreto antes do abstrato, conhece o todo antes que as partes, por isso as primeiras lições de leitura devem priorizar o aprendizado da forma inteira das palavras. O método analítico se contrapõe ao método sintético, criticado por ensinar a ler a partir de elementos isolados da língua, como as letras e as sílabas, unidades desprovidas de significado para a criança.

O texto do *Programa de leitura e Linguagem* não nomeia o método a ser adotado para ensinar a ler na 1ª série, mas torna evidente, como se pode verificar nos trechos transcritos a seguir, que os processos fundamentais para o ensino da leitura e da escrita devem ser os do método analítico:

Leitura de sentenças e palavras, no quadro negro, com auxílio de desenhos, utilização do tipo comum de imprensa e do manuscrito simples. Cópia das palavras e sentenças empregadas nos exercícios de leitura. Pequenos ditados, tendo em vista aferir conhecimentos relativos ao vocabulário explorado. Exercícios variados, que permitam a associação de palavras a desenhos de objetos de uso familiar e vice-versa. (...)

Leitura alternada no quadro negro e em cartilhas aprovadas para a série. Exercícios orais e escritos, visando destacar palavras novas, contar e separar sílabas. (...)

Leitura, com relativo desembaraço, articulando bem as palavras, de textos contidos em livros adequados à série (...) (SANTA CATARINA, 1960, p. 1).

³⁴ Utilizamos o termo “ensino da leitura” para nos referirmos ao processo de ensino da leitura – e da escrita – na fase inicial de escolarização em virtude de ser esta a terminologia utilizada no *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita*. O texto do *Programa* não utiliza o termo “alfabetização”. O termo “analfabeto” aparece no texto do Decreto n. 3.735/1946. Segundo Mortatti (2004), na década de 1930, no Brasil, juntamente com os termos analfabeto e analfabetismo, continuava a ser utilizada a expressão ensino da leitura e da escrita. O termo alfabetização passa a ser empregado com mais frequência a partir da década de 1940, quando começam a surgir novas concepções sobre o que significa ser alfabetizado.

³⁵ O mesmo que frases.

Os métodos para ensino da leitura³⁶ são classificados, de um modo geral, conforme Soares (1980), em dois grandes grupos:

- I) Métodos sintéticos, que enfatizam o conhecimento prévio dos elementos que constituem a palavra: sons, letras e sílabas.
- II) Métodos analíticos, que dão ênfase à compreensão do que foi lido, centrando-se nos elementos mais significativos: palavra, sentença, pequenas historietas.

Os métodos sintéticos apóiam-se no conceito de que o ensino da leitura e da escrita deve começar pelos elementos que compõem a palavra: sons, letras e sílabas. À medida que esses elementos vão sendo aprendidos, passam a ser combinados em unidades lingüísticas maiores, sílabas, palavras e pequenas histórias. Dentre os métodos sintéticos, destacamos o método de Soletração e o método Silábico.

O método de Soletração³⁷ é um dos mais antigos métodos sintéticos. Sua origem remonta à Grécia e Roma antigas. Persistiu em uso em alguns países até o século XIX. O método consiste em ensinar primeiro os nomes de cada uma das letras em sua seqüência alfabética. Em seguida, as letras são combinadas em sílabas de dois ou três caracteres, como ab e ba; ib e bi etc. a serem pronunciadas pelo aluno, ao mesmo tempo em que vão reconhecendo sua forma gráfica. Depois são treinadas as sílabas e, finalmente, estas são reunidas formando as palavras. O ensino da escrita é paralelo, e dá-se muita importância à caligrafia das letras. A aprendizagem tem como base a repetição. Só depois de muito tempo e repetição de pedaços (sem significado ideativo), a leitura, propriamente, começa. A pronúncia de cada sílaba vem precedida do nome de cada letra, incluindo os sinais gráficos. Desta forma, a leitura de uma palavra como coração, por exemplo, seria: c–o–co–r–a–ra–ç–a–til–o–ção – coração.

O método Silábico se vale da sílaba como unidade para o ponto de partida do ensino da leitura. Segundo Soares (1980), os introdutores deste método sustentam-se em princípios lingüísticos. Nesta perspectiva, como a consoante só pode ser emitida apoiada na vogal, só a sílaba serve como unidade lingüística para o ensino

³⁶ Há várias modalidades e terminologias para os métodos sintéticos e analíticos. Seguimos a nomenclatura utilizada pela literatura pedagógica de Santa Catarina no período estudado e pelas fontes empíricas. São nomenclaturas também empregadas por Mortatti.

³⁷ O método de soletração também é conhecido como método ABC ou alfabético.

da leitura, e não as letras. Uma característica do método silábico é a não permanência da palavra original – apoiada na gravura. Logo que as sílabas são destacadas passam a ser reunidas em novas combinações, formando todos diferentes. Neste procedimento didático, as vogais são apresentadas sozinhas e, depois, combinadas entre si: ai, ei, oi, au, etc. Posteriormente todas as consoantes são apresentadas na sua ordem alfabética. Logo iniciam-se os agrupamentos, utilizando-se a ilustração para apoiar a sílaba destacada. Muito empenho é dedicado à pronúncia, em voz alta, das sílabas isoladas, na ordem do a – e – i – o – u, como por exemplo: ba – be – bi – bo – bu. O ensino é extremamente repetitivo e tenta manter uma ligação de cada sílaba a uma palavra, como por exemplo: ca – da caneca; be – do bebê; lo - do lobo: ca-be-lo. Geralmente, a partir da 1ª lição, aparecem pequenas palavras e sentenças para serem lidas com as sílabas aprendidas. Os verbos para formar as frases ficam restritos às possibilidades oferecidas pelas sílabas destacadas, e por isso, nem sempre fazem sentido junto às palavras que podem ser lidas.

Quanto aos métodos analíticos, estes enfatizam a compreensão do que foi lido, voltando sua atenção para os elementos mais significativos da língua: palavras e sentenças, que devem ser o ponto de partida do ensino. Depois de reconhecidas as unidades maiores, as unidades menores, como as sílabas, passam a ser examinadas isoladamente. Depois de isolados, os pedaços são reunidos em novos todos (palavras) e, portanto, análise e síntese trabalham juntas no processo. Esses processos também são conhecidos como Globais, pois vão do “todo” para a parte menor. Dentre os métodos analíticos, selecionamos o método de Palavração e o de Sentenciação.

O método analítico da Palavração teria sido introduzido Comenius no século XVII. De acordo com esse método, as palavras são apresentadas em agrupamentos organizados por alguma associação de idéias, e os alunos aprendem a reconhecer os agrupamentos pela visualização. Os adeptos do método baseiam-se no fato de que cada palavra poder ser facilmente memorizada pelo seu perfil. Muitos recursos são utilizados para facilitar este reconhecimento. Geralmente figuras acompanham as palavras para facilitar seu reconhecimento. A repetição do seu reconhecimento estabelece a memorização. A ordem de apresentação das palavras deve ser criteriosamente planejada. Primeiro o aluno aprende a pronunciar a palavra, depois

sua atenção é dirigida aos detalhes da palavra como sílabas, letras e sons. E estes, depois reunidos, auxiliam o aluno a enfrentar palavras novas com autonomia de leitura.

Nos procedimentos didáticos do método analítico de Sentenciação, inicialmente atenção é dirigida a algum assunto ou atividade do interesse da classe. O assunto é discutido e o segundo passo é registrar uma das sentenças ditas pelos alunos sobre o assunto debatido. O professor lê o que foi registrado, com entonação adequada, marcando bem as pausas a fim de tornar bastante clara a expressão da idéia. Depois os alunos são orientados a procurar palavras semelhantes dentro da sentença. Após a 2ª ou 3ª lição, começam a formar grupos de palavras semelhantes às primeiras. O processo continua através de um treinamento para se obter o reconhecimento, à primeira vista, das palavras estudadas. Como última ação, os alunos são levados, através de um processo semelhante à análise comparativa, a isolar elementos conhecidos nas palavras. Com esse reconhecimento passam a enfrentar leitura de palavras novas.

2.2.3 A falta de consenso em torno dos métodos para ensinar a ler

Em estudo que trata dos sentidos que foram sendo atribuídos à alfabetização ao longo da história da educação brasileira, Mortatti (2000a) analisa que a partir dos anos de 1930, aproximadamente, verifica-se um processo de relativização da importância do método de ensino. No Estado de Santa Catarina, entretanto, em termos oficiais, a questão do método para ensinar a ler vinha com força total na regulamentação do ensino primário em 1946. O artigo 66 do Decreto n. 3.735/1946 não deixa dúvidas:

O ensino da leitura aos analfabetos será ministrado de acordo com a processuação recomendada (método analítico); nas demais classes o ensino desta disciplina deverá ter em vista a assimilação da **forma** e do **sentido**³⁸ (método analítico)" (SANTA CATARINA, 1946b, p.11).

³⁸ Grifo no original. De acordo com o ensino intuitivo, o pensamento adquire uma forma por meio das palavras; justifica-se, assim, a análise dos sons que compõem as palavras e signos que as representam, isto é, a escrita. As palavras e as frases, expressão das idéias, podem ser analisadas quanto à forma e ao sentido, estabelecendo relações entre regras gramaticais, ou seja, as formas de linguagem, e o pensamento, ou seja, o sentido.

A questão dos métodos para ensinar a ler, não sendo consensual entre os intelectuais envolvidos com o ensino da leitura, gerou debates e posicionamentos favoráveis e contrários aos dois métodos: o analítico e o sintético. Procuramos retomar aspectos desse debate a partir dos registros de dois intelectuais de destaque que lhe foram contemporâneos, o professor catarinense Orlando Ferreira de Melo³⁹ e o professor paulista Rafael Grisi⁴⁰.

Em minucioso ensaio⁴¹ sobre a alfabetização no Curso Primário, de 1958, prefaciado por João Roberto Moreira, o professor Orlando Ferreira de Melo tece uma série de reflexões acerca das práticas escolares, da administração e política educacionais em ação no Estado de Santa Catarina. Entre as justificativas para a escrita do ensaio, está a proposição de expor e analisar as idéias mais comumente disseminadas sobre os métodos analíticos, posto que, em sua avaliação, faltava uma teoria definida que servisse de alicerce a esses métodos. Ao fazê-lo, situa-nos em relação à polêmica que agrupa em duas correntes as opiniões dos “ferrenhos opositores” dos métodos analíticos e dos métodos sintéticos.

De acordo com o professor Melo (1958, p. 17), os partidários dos métodos sintéticos “consideram a leitura como arte de reconhecer, sucessivamente, a palavras escritas ou impressas, pronunciando-as corretamente.” Já os defensores dos métodos analíticos “encaram a leitura como a arte de assimilar o pensamento contido nas palavras escritas ou impressas, exprimindo-se pela leitura oral o pensamento aprendido.” Melo apresenta, resumidamente, algumas das argumentações condenatórias mais freqüentes na literatura pedagógica do período:

Contra os métodos sintéticos foi dito:

1 – Ensinam a ler a palavra como um símbolo mecânico. A criança atenta

³⁹ Conforme pesquisa realizada por Scheibe, Daros e Daniel (2005), Orlando Ferreira de Melo nasceu em Florianópolis, em 24 de outubro de 1922. Formado pelo Curso Normal do Instituto de Educação em Florianópolis, exerceu funções de professor, diretor de Grupo Escolar e inspetor. Em 1948 assumiu a cadeira de Pedagogia na Escola Normal Pedro II, em Blumenau. Estudou pedagogia no Rio de Janeiro. Na década de 1960, dirigiu um Programa Internacional vinculado à UNESCO e à UNICEF, foi diretor do Instituto Estadual de Educação, presidiu o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e tornou-se Reitor da Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁴⁰ De acordo com dados da revista **Educação** (1946), o professor Rafael Grisi atuou como professor-chefe da 1ª Secção – Educação – da Escola Normal Livre anexa ao Colégio Santa Inês, de São Paulo.

⁴¹ O ensaio tem como título “A alfabetização no Curso Primário e outros estudos” e é dividido em três partes: I) A alfabetização no Curso Primário – síntese histórica e interpretativa; II) Pesquisa sobre a Escola primária em Blumenau; III) A promoção automática – esboço de uma solução para o problema da repetência e da evasão escolar.

ao mecanismo das sílabas não percebe o significado das palavras.

2 – Estão em choque com as condições fisiológicas e psicológicas da leitura. A palavra deve ser percebida como um todo, isto é, globalmente.

3 – A criança não compreende a significação dos símbolos “a”, “b”, “ma”, “lu”, etc., o que faz o ensino da leitura por estes métodos ser desinteressante.

4 – Ensinam as crianças a ler por letras e sílabas. Entretanto, estas mesmas crianças aprenderam a falar ouvindo palavras e sentenças.

Contra os métodos analíticos foi dito:

1 – Tomam por finalidade do ensino da leitura o que lhe é mera consequência. Entendem que o objetivo de ensinar a ler é a relação direta da escrita com o verdadeiro sentido quando, em verdade, é a relação da escrita com o respectivo som.

2 – Consideram como elemento material da palavra a forma, admitindo a palavra escrita, por isto êles partem da frase ou palavra, quando, em verdade, não há palavra escrita e só o som é elemento sensorial da palavra. (Por isso os métodos sintéticos partem do som – letras e sílabas)

3 – Arvoram em ponto de partida do ensino da leitura o todo, as sentenças, quando em verdade, as sílabas e as letras são pontos de partida mais fáceis e mais legítimos.

4 – São difíceis, uma como ciência oculta, só acessível a raros iniciados, sua eficiência prática depende da personalidade do professor, enquanto a soletração, a silabação e os processos fônicos estão ao alcance de todos.

5 – São de efeitos pouco compensadores e a sua prática atesta mediocridade nos resultados. São morosos e só têm razão de existir na América do Norte, em virtude da disparidade entre a pronúncia e a grafia do inglês (MELO, 1958, p.18-19).

Outra publicação que traz o debate em torno dos métodos foi localizada junto à Coleção Elpídio Barbosa. Em extenso artigo publicado na revista *Educação*, de São Paulo, em 1946, sob o título “O Ensino da Leitura: o método e a cartilha”, também publicado pela *Revista Brasileira de Educação*⁴², em 1951, o professor Rafael Grisi refere-se àquela que era considerada uma das diferenças mais importantes entre o método analítico e o método sintético. De acordo com Grisi (1946, p. 4), no “método sintético se concebe o aprendizado da leitura como sendo essencialmente a alfabetização, isto é, o conhecimento da correspondência entre os fonemas e as letras, deixando-se para o fim do processo a questão do sentido do texto.” Estaria implícito, em sua prática, o pressuposto de que o sentido se associaria, por si próprio, no futuro ato de ler, ao simbolismo alfabético aprendido. “No método analítico, ao contrário, o sentido é o elemento essencial, devendo estar, desde logo, presente no jogo dos símbolos gráficos correspondentes aos sons orais.”

⁴² A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, por sua vez, informa que o mesmo fora transcrito da *Revista do Ensino*, de Minas Gerais. Trata-se, portanto, de um artigo que circulou em vários periódicos de educação da época.

O professor também cita o método misto ou analítico-sintético, que foi constituído como solução intermediária. Para ele, teoricamente, duas são as modalidades do misto ou analítico-sintético: a) o ensino prévio das letras ou sílabas, seguido de suas combinações em palavras e sentenças; b) a apresentação de frases e vocábulos que são decompostos em sílabas e letras. Na prática, avalia, há concomitância senão confusão das duas modalidades. E adverte que a solução encontrada tanto pode ser ecletismo como confusionismo.

Do mesmo modo que no ensaio de Melo, Grisi (1946) reúne as críticas tradicionais dos métodos de ensino da leitura em vigor na época, expondo os argumentos utilizados. O enfoque recai, desta vez, não naquilo que os opositores de um método condenam no outro, mas nas qualidades reivindicadas pelos defensores de cada um deles. Os partidários dos métodos sintéticos alegam simplicidade de emprego e, conseqüentemente, não exigência de preparo técnico especial; sintetização do ensino e verificação do rendimento; rapidez de resultados; eficiência para o ensino dos “rudes” de inteligência. A defesa dos métodos analíticos sustenta-se no interesse e atração de sua prática; na sua plasticidade; no cultivo, desde o início, da leitura consciente; na consciência, que inculca, da utilidade da leitura; na promoção do gosto e hábito de ler.

De acordo com Grisi (1946, p. 9), os seguidores do método analítico pleiteiam, em nome dos direitos da criança, que sejam banidas da escola a soletração e a silabação, por serem contrárias às conquistas da ciência pedagógica moderna. Já os defensores do método sintético atacam o analítico em nome das realidades nacionais.

O conflito dessas duas posições teria adquirido, “na prática, uma fórmula precisa: para os partidários do método sintético, a chave da alfabetização é o conhecimento das letras e das sílabas” daí as modalidades de soletração e silabação. Para “os partidários do método analítico, esta chave está no domínio das sentenças e palavras, donde as modalidades de sentença e palavração.”

Na *Revista de Educação* (1936, p. 36), periódico local que se afirmava um “órgão do professorado catarinense”, mas dirigido por autoridades educacionais, entre os quais Elpídio Barbosa, um artigo⁴³ sobre a metodologia da leitura e da escrita assim refere-se ao método sintético: “É este método mais antigo e é também

⁴³ O artigo não é assinado. Pertence à seção “Transcrições” da Revista.

o mais defeituoso.” Para aos educadores que utilizam esse método, o tom também é áspero: “Ainda hoje é muito empregado, principalmente por professores atrasados e rotineiros.”

Escrito duas décadas antes do ensaio de Orlando Ferreira de Melo, o exemplo contribui no sentido de demonstrar que as críticas aos métodos sintéticos e a tentativa de implementação dos métodos analíticos vinham de longa data. Estendidas ao professorado, as críticas são indícios de que o debate gerou animosidades entre autoridades educacionais e educadores também no contexto local.

2.2.4 Da leitura com relativo desembaraço à leitura expressiva: “o melhor modo de ler”

Em sintonia com a ênfase dada à expressão oral no ensino intuitivo, o modelo de leitura priorizado pelo *Programa de Leitura e Linguagem* é o da leitura expressiva, considerada a forma mais apropriada de ler:

Consideramos expressiva a leitura agradável, natural, comedida, em que a elocução é fácil, clara e correta, a voz, tornando-se elevada e apressada, ora baixa e moderada, como que se afina pelo sentido do trecho, na qual procura o leitor, com essa modulação e até com a expressão fisionômica e gesticulação sóbria, manifestar que compreende e sente o que lê e que deseja ser bem entendido e escutado com interesse e atenção (SANTA CATARINA, 1960, p. 8).

A compreensão do sentido do texto passava pela leitura em voz alta, que devia ser exercitada com insistência, diariamente. Desde a 1ª série, portanto, os esforços do professor seriam voltados ao aperfeiçoamento da leitura oral com vistas a torná-la uma leitura expressiva, “graças à qual o escolar ‘prova, pela sua maneira de ler, que compreende o que está lendo’, pois sua dicção ‘exprime a idéia’ daquela passagem”, como pontuam Chartier e Hébrard (1955, p. 291).

A consecução da leitura expressiva era o ápice de um investimento de quatro anos, construído gradativamente, em cujo percurso o aluno iria vencendo os tropeços iniciais, inerentes ao processo de aquisição do mecanismo da leitura, para ir alcançando, com esmero, a boa leitura oral, corrente, feita sem hesitação, com desembaraço, rapidez e dicção clara. Uma leitura corrente não poderia ser

interrompida a cada passo, separando palavras que devem ser ditas juntamente, repetindo outras sem necessidade, não pronunciando palavras com clareza e deixando de observar as faltas indicadas pela pontuação e as que deviam ser feitas onde o sentido reclamasse.

Para chegar a um bom resultado, era preciso aprender o tom apropriado da voz, a boa articulação e a correta pronúncia das palavras, cuidar das pausas e ligações, dar atenção aos exercícios de respiração. Como só pode ler bem aquilo que consegue compreender, os assuntos precisam estar à altura do entendimento do aluno.

A pontuação é outro fator essencial na leitura. Obedecer à pontuação é ler com moderação, distinguindo bem as partes de cada frase; ser claro e compreensível, é saber respirar, conseguindo ler trechos extensos sem manifestar cansaço.

Desempenha papel importante na leitura, também, a postura corporal do leitor: “O melhor modo de ler é de pé, com a cabeça erguida, cotovelos afastados do tronco e o livro seguro na mão esquerda, à conveniente distância dos olhos, para evitar a miopia e não abafar a voz.” (SANTA CATARINA, 1960, p. 9). A boa leitura, contudo, só se aprenderia pela imitação, e o professor deveria ser ele mesmo o modelo, o exemplo vivo para sua classe.

Essa mesma leitura bem feita, harmoniosa, fluente, era considerada um poderoso auxiliar da memória, pois lendo um bom trecho e procurando entendê-lo, antes de decorá-lo, a retenção do sentido do texto seria mais fácil e durável.

O aperfeiçoamento na leitura expressiva, na arte da leitura, segundo o *Programa*, era uma estratégia para levar o aluno a sentir prazer em ler um bom livro e a adquirir o gosto pela leitura. Como a fluência pressupõe a posse do mecanismo da leitura, o que normalmente acontece nos dois primeiros anos, a preocupação com o prazer e o gosto ficava postergada para o terceiro ano e o quarto anos, quando o aluno já tivesse desenvolvido uma leitura corrente.

É importante ressaltar, entretanto, que o prazer e o gosto pela leitura nasceriam não do conteúdo das narrativas, poemas e outros textos, mas da audição pela maneira com que eram lidos, da desenvoltura com que o leitor lesse o período, capaz de transformá-lo em música aos ouvidos. O gosto poderia ser incrementado com a organização de concursos de leitura e declamação, diálogos históricos ou

pequenas comédias infantis, tomando cada leitor o papel de um personagem; com a formação de bibliotecas escolares, reunindo revistas e livros de leitura *amena* e proveitosa, para serem emprestados toda semana aos alunos, organizando Clubes de Leitura⁴⁴.

O professor poderia verificar o domínio do trecho lido solicitando um resumo oral ou respostas a questionários escritos. A composição oral seria uma forma de alargar e precisar o vocabulário do aluno e disciplinar-lhe o pensamento antes de registrá-lo por escrito.

Ainda que a leitura oral e a leitura silenciosa apareçam indicadas no texto do *Programa* para serem trabalhadas na mesma proporção, as prescrições metodológicas evidenciam a primazia da leitura oral sobre a leitura silenciosa. Somente na 4ª série a leitura silenciosa será dada com a mesma freqüência de exercícios que a leitura oral. No tópico das Indicações, fica evidente que o trabalho do professor deve concentrar-se na leitura corrente com vistas a chegar à leitura expressiva. Ao final da 4ª série, o programa terá formado um leitor apto a ler com fluência e expressividade.

Podemos perceber de que forma esses objetivos se materializam no quadro a seguir, que contém uma síntese dos Objetivos, Conteúdos, Sugestões Práticas e Indicações para a leitura do *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita* do Curso Primário, organizada de acordo com a redação original do Documento:

⁴⁴ Os Clubes de Leitura fazem parte de uma rede de instituições complementares da escola previstas no Decreto n. 3.735/1946, como a Liga da Bondade, o Pelotão de Saúde, a Liga Pró-Língua Nacional, entre outras, que os estabelecimentos de ensino primário deveriam promover entre os alunos. De acordo com Zen (2007), seu propósito comum era socializar os discentes, desenvolvendo atividades cujo exercício remetesse à formação intelectual conjugada ao civismo e à moralidade. Pelo Decreto 3.735/1946, caberia aos Clubes de Leitura desenvolver o gosto pela leitura.

OBJETIVOS, CONTEÚDOS, SUGESTÕES PRÁTICAS E INDICAÇÕES DO PROGRAMA DE LEITURA E LINGUAGEM REFERENTES AO TÓPICO LEITURA

Série	Objetivos do ensino	Conteúdo de leitura	Sugestões práticas	Indicações
1ª	<p>1. Dar à criança as técnicas fundamentais da leitura e da escrita.</p> <p>2. Habitua-la a falar com clareza, sem elevar demasiadamente a voz, sem prejuízo, entretanto, de sua espontaneidade.</p>	<p>- Leitura de sentenças e palavras, no quadro negro, com auxílio de desenhos.</p> <p>- Execução de pequenas ordens escritas, o que importará em exercícios iniciais de leitura silenciosa.</p> <p>- Leitura, com relativo desembaraço, articulando bem as palavras, de textos contidos em livros adequados à série.</p>	<p>- Aprendizagem simultânea da leitura e da escrita.</p> <p>- Confecção do livro da classe.</p> <p>- Exercícios que permitam destacar vocábulos a serem partidos em sílabas. Com o aproveitamento de tesouras, caixas, envelopes ou sacolas, em situação de jogo, conduzir o aluno a lidar com sílabas impressas ou manuscritas, decompondo palavras, compondo-as e organizando, dessa forma, pequenas sentenças.</p> <p>- Elaboração do dicionário - coletânea dos vocábulos focalizados nas classes - ilustrado pelas crianças.</p>	<p>- O livro deverá ser entregue à classe ao final da 1ª fase.</p> <p>- A leitura deve ser preparada no quadro para ser lida no livro.</p> <p>- As lições da cartilha devem alternar-se com as ministradas no desenvolvimento deste programa.</p>
2ª	<p>1. Consolidar as técnicas da leitura e da escrita, iniciadas na série anterior.</p> <p>2. Dar à criança melhores condições de entendimento com os seus semelhantes, habituando-a a falar convenientemente e a ouvir, com atenção, aqueles com quem fala.</p>	<p>- Leitura diária, oral ou silenciosa, de frases, trechos ou historietas, em prosa e em verso: no quadro-negro, em cartazes, em revistas, em livros da biblioteca da classe.</p> <p>- Comentários sobre a pontuação, visando a expressão.</p> <p>- Pontos: final, de interrogação e de exclamação, vírgula, dois pontos e travessão.</p> <p>- Explicação sobre o sentido das palavras e expressões encontradas na leitura, tendo em vista a compreensão e o enriquecimento do vocabulário.</p> <p>- Resumo oral ou resposta a questionários escritos, muito simples, para verificar o domínio do trecho lido.</p>	<p>- Tendo-se em vista firmar o mecanismo adquirido na série anterior e desenvolver a capacidade de compreensão do aluno, de modo a melhor dominar o texto lido, a leitura oral será, nesta série, mais freqüente do que a silenciosa.</p> <p>- Exercícios de leitura dialogada, feitos por pares de alunos, proporcionarão maior interesse, facilitarão a expressão e, por consequência, a compreensão do texto visado.</p> <p>- Formação de grupos por dificuldades próximas em leitura.</p> <p>- A composição oral predominará nesta série como na anterior.</p>	<p>- Nesta classe os esforços do professor devem visar a consecução da leitura corrente.</p> <p>- Será conveniente que cada nova lição de leitura seja tratada em pelo menos três aulas consecutivas, nas quais poderemos seguir esta marcha:</p> <p>1) faremos o preparo da lição;</p> <p>2) tomaremos no dia seguinte, a lição passada;</p> <p>3) destinaremos a 3ª aula, somente, à leitura corrente.</p> <p>- Divisão da classe em três turmas, de acordo com o adiantamento da leitura.</p>
3ª	<p>1. Desenvolver e aperfeiçoar as técnicas da leitura e da escrita.</p> <p>2. Habituá-la a falar de modo conveniente e no momento oportuno, num sentido de maior integração social.</p>	<p>- Leitura oral à primeira vista. Leitura silenciosa de trechos em prosa e em verso, em revistas e jornais da atualidade e em livros adequados à série, revelando perfeita compreensão.</p>	<p>- Para conseguir-se maior desembaraço no mecanismo e melhor compreensão do sentido, ainda nesta série a leitura oral deverá ser mais freqüente do que a silenciosa.</p> <p>- Resumos orais dos trechos lidos.</p> <p>- Exercícios de leitura dialogada em que a parte de cada personagem é confiada a uma criança.</p>	<p>- Nesta classe já se pode fazer uma boa leitura corrente, para o que será exemplo a marcha indicada no 2º ano.</p> <p>- Leitura em voz alta precedida sempre da leitura mental, pois a maneira de ler para si, em silêncio é a mais utilizada na vida.</p> <p>- Leitura suplementar.</p>
4ª	<p>1. Desenvolver na criança o hábito de utilizar-se, com precisão e clareza, da expressão oral e das técnicas da leitura e da escrita.</p> <p>2. Levá-la a compreender a vantagem do aperfeiçoamento desses recursos de intercomunicação, para o exercício perfeito de suas atividades sociais e para o bom desempenho de sua profissão futura.</p>	<p>- Leitura corrente, oral e silenciosa, com exigências de rapidez e boa interpretação.</p>	<p>- Aproveitamento da biblioteca da classe e da escola, bem como o de noticiário dos jornais.</p> <p>- Exercícios igualmente freqüentes de leitura oral e silenciosa, com objetivo principal de interpretação do trecho, concorrendo para o bom êxito dos mesmos, o manejo dos dicionários e vocabulários.</p> <p>- A explicação da letra dos hinos escolares será assunto de leitura de estimado valor, dado o cunho cívico de que pode revestir-se esta atividade.</p>	<p>Nesta classe, o professor cuidará de aperfeiçoar os alunos na leitura expressiva.</p>

A leitura atenta dos tópicos acima descritos nos leva a inferir que o objetivo a ser alcançado pelo *Programa de Leitura e Linguagem* do ensino primário é a formação de um cidadão capaz de comunicar-se oralmente com precisão e clareza e de ler com fluência e expressividade. Esse aspecto é especialmente intrigante se relacionado às idéias pedagógicas do período em que o *Programa* é instituído, em meados do século XX. Ao priorizar a leitura oral, expressiva, o Documento seguia um caminho distinto do modelo de leitura preconizado em âmbito nacional naquele momento, qual seja, o da leitura silenciosa.

Vidal (2003) assinala que a aceleração do crescimento urbano, o projeto de escolarização das massas, a racionalização do tempo e a abundância de informações verificados a partir dos anos 1920, demandavam um modo de ler mais ágil e individualizado, capaz de atender aos apelos da nova sociedade moderna. Despontava, na educação brasileira, a leitura silenciosa, a chamada leitura inteligente.

Ler em silêncio era mais rápido do que ler tendo que oralizar o texto, e isso permitia ao leitor acessar a um número maior de informações e expandir a sua experiência individual. Caberia à escola oferecer os recursos para ampliar o universo de leitura do aluno, incentivando o expediente da leitura em silêncio, colocando à sua disposição a maior quantidade de livros possível, garantindo a qualidade dos mesmos e abolindo a orientação do livro único. Grande parte dessas proposições, atribuídas por Vidal à influência do discurso renovador da escola brasileira produzido pela Escola Nova, são identificadas no texto do *Programa de Leitura e Linguagem* de 1946. A orientação para o aproveitamento da biblioteca da classe e da escola, o empréstimo de livros e a referência a outros suportes de leitura, como revistas e jornais, os Clubes de Leitura são alguns exemplos. A leitura silenciosa, entretanto, não recebe no Documento de 1946 o mesmo tratamento que a leitura oral. A leitura silenciosa, ou seja, a leitura mental da lição, à qual seriam destinados, diariamente, alguns minutos, deveria preceder a leitura em voz alta. Ler em silêncio, ler para si, era uma espécie de prelúdio à oralização do texto. O modo de leitura silencioso é citado por ser o mais utilizado na vida, mas o texto do *Programa* não explicita em que consiste esse modo de ler nem quais recursos devem ser mobilizados para ensiná-lo.

É a leitura oral, feita com expressão, o objeto de forte atenção do *Programa*, com minuciosas orientações para cada etapa de seu processo de desenvolvimento, que vai da leitura realizada com relativo desembaraço, no primeiro ano, passando progressivamente para a leitura corrente, a boa leitura corrente e a leitura expressiva, nos anos subseqüentes.

3 AS ESCOLAS ISOLADAS EM FLORIANÓPOLIS

As normativas descritas no capítulo anterior, ainda que representem uma parcela do extenso *Programa de Leitura e Linguagem*, propõem diversas inovações ao ensino da leitura, o que, por sua vez, implica a existência de profissionais habilitados, certa forma de organização escolar, espaço e materiais adequados. Nesse sentido, no presente capítulo procuramos dar a conhecer um pouco mais sobre as Escolas Isoladas, a formação dos seus professores e as condições efetivas de trabalho em que os novos preceitos para ensinar a ler deveriam ser postos em prática.

3.1 AS ESCOLAS ISOLADAS: O GROSSO DA TROPA⁴⁵

Referindo-se à difusão dos Grupos Escolares no Brasil em meados do século XX, em compasso com o processo de urbanização e democratização do ensino público, Souza (2004), atenta para a necessidade de se considerar a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo, especialmente das Escolas Isoladas. Para a autora, a historiografia da educação brasileira resente-se de estudos mais aprofundados sobre essas instituições. As Escolas Isoladas, instaladas nas zonas rurais e nos bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de uma significativa parcela da população brasileira.

Gaspar da Silva e Teive (2008) chamam a atenção para o fato de os Grupos Escolares, mesmo tendo-se constituído em uma forma escolar eminentemente urbana, permaneceram como o ideal de escola na memória até mesmo daqueles que não puderam freqüentá-lo. Um modelo de escola de qualidade, escola de verdade. O mesmo parece não ocorrer em relação às Escolas Isoladas, das quais pouco se ouve falar. No entanto, foi a Escola Isolada, multisseriada e unidocente, a que permaneceu sendo, durante muitas décadas do século XX, o tipo predominante de escola pública primária no Estado de Santa Catarina, o “grosso da tropa”, na expressão de Chervel.

Quando o ensino primário foi regulamentado no Estado em conformidade com a Lei Orgânica Federal, em 1946, a instalação de Escolas Isoladas e de Escolas

⁴⁵ Expressão utilizada por André Chervel (1990) para referir-se às escolas rurais e unidocentes que constituíam a maioria das escolas francesas no século XIX.

Reunidas estava prevista para os locais onde não fosse possível instalar Grupos Escolares. Criadas inicialmente para atender a regiões rurais, de baixa densidade demográfica, essas escolas acabaram sendo implementadas também em zonas urbanas.

Segundo dados do Censo de 1950 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ainda nessa década a média da população rural no Estado de Santa Catarina era de 70%. Em Florianópolis, somente 24% da população concentrava-se no meio rural, sendo esse percentual o menor do Estado. O Município possuía oito aglomerações urbanas: a cidade de Florianópolis, com 48.264 habitantes, as vilas de Cachoeira do Bom Jesus, com 259 habitantes, Canasvieiras, com 364 habitantes, Inglêses do Rio Vermelho, com 284 habitantes, Lagoa, com 429 habitantes, Rationes, com 259 habitantes, Ribeirão da Ilha, com 975 habitantes e Santo Antônio de Lisboa, com 281 habitantes. O restante da população, 16.515 pessoas, compunham o quadro rural, totalizando 67.630 habitantes. Como podemos observar pelos dados do Censo, mesmo com a maior parte da população concentrando-se em regiões classificadas como urbanas, o tipo de escola predominante em Florianópolis também foi a Escola Isolada.

As Escolas Isoladas eram as remanescentes das antigas escolas primárias do Império, chamadas Escolas de Primeiras Letras. Nas Escolas de Primeiras Letras, em locais de maior concentração populacional adotava-se o método mútuo, também denominado monitorial ou lancasteriano. Esse método era visto como uma possibilidade de instruir muitas pessoas ao mesmo tempo com baixo custo, pois consistia em aproveitar os alunos mais adiantados para auxiliar o professor no ensino de classes numerosas. Os alunos monitores, investidos da função docente, dirigiam um grupo alunos. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e alunos distribuídos hierarquicamente. As aulas eram ministradas em um salão amplo, sob a supervisão do mestre. A maior habilidade exigida era a memorização (SAVIANI, 2007). Ensinava-se leitura, escrita, as quatro operações, gramática da língua nacional e doutrina cristã. Em locais de menor concentração de alunos, o método adotado era o individual, pelo qual, como o nome já diz, o professor ensinava os alunos individualmente.

As principais características das Escolas Isoladas do período que compreende nossa pesquisa, de meados da década de 1940 a meados de 1950,

podem ser depreendidas de um pequeno trecho do relato da ex-professora Maria: um só professor para atender a vários alunos reunidos em um mesmo período, em uma única classe, cursando várias séries, portanto, em diferentes níveis de aprendizagem:

Aí depois, mais tarde, eu implorei muito, eu não agüentava mais dar aula pra 60 crianças, entre 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, um quadro negro só, aquilo ali eu tinha que dividir o quadro em quatro partes, passava uma linha no meio e enquanto eu dava exercício pra uma turma, pra outra, trabalho, eu ia explicar para outra série, né, porque quando é matéria nova a gente precisa explicar.⁴⁶

Para o estabelecimento de uma Escola Isolada, era necessária a existência, em um raio de três quilômetros de, pelo menos, 40 crianças em idade escolar, das quais 20, no mínimo, em idade obrigatória. Não poderiam ser mantidas Escolas Isoladas com matrícula inferior a 25 alunos, dos quais 15, no mínimo, em idade obrigatória. As Escolas que acusassem uma média inferior a 18 alunos durante três meses consecutivos seriam extintas. Mas nem todas as Escolas Isoladas possuíam a quantidade de alunos exigida pela lei, como a em que trabalhava dona Maria. Dependendo da localidade em que a escola funcionasse, o número de alunos era menor. Dona Dilma conta que em Canasvieiras não possuía, em média, mais de vinte alunos por classe.

Legalmente, na situação em que se encontrava a professora Maria, no ano de 1952, com mais de 45 alunos na classe⁴⁷, a Escola Isolada poderia ser desdobrada. Mas para isso acontecer era necessário que existissem, além dos 45 alunos, pelo menos mais 15 candidatos à matrícula, dos quais 10 em idade escolar obrigatória. Ao desdobrar a classe, o professor receberia, para reger a outra classe, uma gratificação correspondente à metade do vencimento. Neste caso, o período de aula em cada turno seria de 3 horas. Ou seja, mesmo com a redução do número de horas, trabalharia em dois turnos, recebendo por um deles a metade do vencimento. Ou então poderia confiar a outra classe a um professor auxiliar. Nos Grupos Escolares, por sua vez, não haveria desdobramento, e sim criação de nova classe.

⁴⁶ Maria. Entrevista concedida a Ângela Beirith em 14 de novembro de 2007.

⁴⁷ Dados do livro de matrícula da escola registram que em agosto de 1951, quando dona Maria assumiu a classe, tinha a seu cargo 38 alunos. Em 1952, o número de alunos na classe era de 48. A partir desse mesmo ano a Escola passava a possuir também a 4ª série.

O que se denomina escola era normalmente uma das peças cedidas ou alugadas da própria casa do professor ou de algum morador da localidade, que residia com sua família no espaço restante do imóvel, coabitando com alunos e professores. Em situações em que a escola funcionava na casa do professor, não era raro este ocupar parte do tempo das aulas para encaminhar afazeres domésticos. Outra atitude comum era colocar um dos filhos para substituí-lo, caso necessitasse se ausentar.

As condições das Escolas Isoladas eram bastante precárias. Em geral não havia instalações sanitárias nem energia elétrica. Os alunos sentavam-se em bancos de madeira, com lugares para até cinco ou seis crianças. As necessidades, conta hoje dona Dilma, rindo, eram feitas debaixo dos cafezais. A água vinha do poço de algum vizinho próximo à escola, ou era levada em baldes pelos professores.

A falta de locais apropriados para o ensino é admitida pelo governo federal em Mensagem presidencial de 1952, em que expõe números de um inquérito realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A Mensagem, publicada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*⁴⁸, traz um levantamento no qual ficara apurado que dos 28.302 prédios escolares destinados ao ensino primário no país, apenas 4.927 pertenciam aos poderes públicos. Desses, somente 70% haviam sido construídos especialmente para fins escolares.

Fosse cumprido o que afirmava a Lei n. 3.735/1946, dificilmente haveria Escolas Isoladas e Reunidas, pois entre os requisitos essenciais para a instalação de uma escola, um deles era que o prédio escolar preenchesse as “finalidades higiênico-pedagógicas”, traduzidas por “sala ampla, ventilada e com vidraças nas janelas.” Era necessário verificar ainda a existência de privada e de terreno com espaço para pátio.

No termo de visita da Escola Isolada Mista Municipal de Vargem Grande II, distrito de Cachoeira do Bom Jesus, o Inspetor escolar registra, no dia 20 de junho de 1960, ter observado o seguinte: “3º) que a sala de aula é pequena, falta fôrro e vidraças. O prédio não tem privada. O mobiliário se acha bem conservado; que faltava mapa do município.” (FLORIANÓPOLIS, 1960a). Dois anos depois, no dia 26 de junho de 1962, as anotações do Inspetor Pedro Nicolau Prim, em visita à mesma Escola, agora denominada Escolas Reunidas de Vargem Grande II, e pertencendo

⁴⁸ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XVII, n. 45, Jan/Mar. 1952.

ao distrito de Canasveiras, descrevem a seguinte situação: “3º) a sala de aula é pequena e que não possui fôrro, nem vidraças, constituindo um problema nos dias cerrados, de chuva e vento” (FLORIANÓPOLIS, 1962). A unidade escolar transformava-se de Escola Isolada em Escola Reunida para receber mais alunos, mas não as condições de trabalho não haviam se alterado muito.

Dona Joaquina, quando solicitada a descrever uma escola daquele tempo, explica:

É, era uma casa, por exemplo, era de material, e... mas era assim uma casa, vamos dizer particular, não tinha sanitários, o sanitário era na rua, sabe como é que é? Hoje as casas todas têm seu banheiro, antigamente não tinham. Dá de sair fora? As crianças iam fora, lá, na patente. (...) A criança saía fora e tinha lá onde a pessoa lavava, o tanque, procurava um lugar assim.⁴⁹

Após uma experiência de seis anos em Escola Isolada na vila de Inglêses do Rio Vermelho⁵⁰, no norte da Ilha, em 1957 dona Joaquina foi trabalhar no Grupo Escolar Antônio Pascoal Apóstolo, um dos primeiros Grupos Escolares do município de Florianópolis, na mesma vila. Em relação à Escola Isolada, compara, as condições do Grupo eram muito diferentes: “Não, aí não, era Grupo Escolar, tinha sanitários, tinha tudo. Tinha biblioteca, tinha sala para pesquisa, tinha tudo. (...) Agora já tinha bastante diferença, barbaridade, tinha esporte, tinha horta escolar.”

A ex-professora retém na memória o tipo da escola que para ela ficou como sinônimo de qualidade. Sua fala denota a sensação que as construções modernas dos Grupos Escolares provavelmente deveriam provocar na população e no próprio corpo docente, quanto mais se contrastadas com as escolas que se tinha até então. Os Grupos Escolares, símbolos da renovação do ensino, compreendiam edifícios especialmente construídos para fins educativos, com várias salas de aula, o trabalho docente dividido de modo que cada professor fosse responsável por uma série, com os alunos classificados de forma mais homogênea, segundo os níveis de adiantamento. Do ponto de vista administrativo, eram supervisionados por um diretor responsável por fiscalizar as atividades escolares, as ações dos professores e

⁴⁹ BASTOS, Joaquina da Costa. Entrevista concedida à Ângela Beirith em 01 de outubro de 2008.

⁵⁰ Atualmente o bairro denomina-se Rio Vermelho. Quando foi criado, em 1831, recebeu o nome de São João Batista do Rio Vermelho. Teve a sua sede elevada à categoria de vila pelo Decreto-lei estadual n. 36, de 31 de março de 1938 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1959).

manter a ordem e a disciplina. Além disso, os Grupos dispunham de funcionários para auxiliar nas questões burocráticas, na manutenção da segurança e na conservação da higiene do ambiente, como secretários, serventes, zeladores, porteiros e jardineiros.

A racionalização do trabalho nos Grupos Escolares, por meio da organização do espaço, do tempo, da distribuição dos conteúdos, do uso de métodos adequados ao ensino, potencializava o atendimento a um grande número de crianças. Diante do projeto de modernização que se almejava alcançar com a propagação dos Grupos, as Escolas Isoladas eram consideradas provisórias. No entanto, elas continuaram a ser instaladas em zonas rurais e urbanas, cumprindo um importante papel na educação catarinense durante o século XX.

Um dos motivos para explicar não só a sobrevivência, mas a ampliação do ensino primário por meio de Escolas Isoladas, particularmente em Santa Catarina, teria sido o desmantelamento de centenas de escolas erguidas por imigrantes e a conseqüente necessidade de suprir o ensino para essas populações com a criação de novas escolas. Dados extraídos por Fiori (1991) de um relatório de Elpídio Barbosa contabilizam, em 1940, 1.095 Escolas Isoladas no Estado; em 1950 já estavam em funcionamento 1.698 unidades escolares desse tipo. Significa que entre os anos de 1940 e 1950, com a campanha nacionalista de Getúlio Vargas em pleno vapor, foram criadas, em média, por ano, 60 novas Escolas Isoladas no Estado. Outra razão⁵¹ seria o objetivo de firmar o homem no campo, devido ao crescimento do desenvolvimento industrial, que atraía legiões de pessoas às cidades, e os efeitos nocivos que o aumento da população ou a pobreza urbana poderiam causar à ordem social das urbes. Neste sentido, aponta Carvalho (1989, p.13), organizar o trabalho nacional era, sobretudo, “fixar o homem no campo, de modo a conter os fluxos migratórios para as cidades e vitalizar a produção rural” com a cooperação de uma escola que disseminasse a consciência do dever para com o seu meio. Em consonância com essa perspectiva, o desenvolvimento do programa das Escolas Isoladas e Reunidas das zonas rurais era “essencialmente prático, orientado no

⁵¹ Outro motivo ainda para a permanência desse tipo de escola talvez fosse o alto custo das construções dos prédios, da aquisição do mobiliário e da conservação dos Grupos Escolares, sendo mais viável economicamente a instalação de Escolas Isoladas, principalmente em regiões longínquas ou mesmo em regiões consideradas urbanas, mas de baixa densidade demográfica.

sentido de fixar o indivíduo ao meio em que vive”, e “adaptado às necessidades e conveniências locais.” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 54).

Seria preciso aquilatar, por meio de estudos específicos, em que medida a forma como seu deu a proliferação de Escolas Isoladas no Estado de Santa Catarina teria facilitado a ingerência político-partidária nesses estabelecimentos de ensino e na vida profissional dos professores. A esse respeito há um item muito importante na lei de regulamentação do ensino primário que merece ser observado com atenção. O artigo 392, do Decreto n. 3.735/1946 faculta a particulares o favorecimento da criação de Escolas Isoladas e Reunidas nas zonas rurais, desde que se comprometessem em fornecer gratuitamente o prédio ou doar ao Estado terreno próprio. O compromisso inclui a abertura de estradas para facilitar o acesso à escola e a organização e custeio do serviço de transporte dos alunos. Com a lei permitindo que iniciativas privadas cumprissem uma função historicamente atribuída ao Estado, o governo reduzia sua responsabilidade com a educação e abria brechas para que interesses privados interferissem naquilo que era público. Somente quem dispunha de muitas posses e, muito provavelmente, de influência política na sociedade local, poderia realizar tal empreitada. Desta forma, as Escolas Isoladas e Reunidas e os professores que nelas trabalhavam ficavam expostos aos interesses pessoais dos que, investidos da autoridade de terem apadrinhado a criação das escolas, poderiam utilizar-se da educação como objeto de barganha política.

3.2 MANDOS E DESMANDOS NA EDUCAÇÃO: PROFESSORES SOB PRESSÕES POLÍTICO-PARTIDÁRIAS

No período de 1945 a 1965, segundo Carreirão (1990), o eleitorado catarinense apresenta um perfil conservador acentuado, tanto em relação ao restante do país quanto marcadamente em relação aos estados do Sul e Sudeste. Relativamente às práticas dos partidos políticos, o autor verifica que há muitas menções na literatura e na imprensa sobre a utilização da máquina administrativa, não só pelo PSD, que ficou no governo até 1950.

Em mensagem à Assembléia Legislativa (SANTA CATARINA, 1951) tão logo assume o governo do Estado, em 1951, Irineu Bornhausen tece inúmeras críticas ao governo anterior por este não ter resguardado o ensino público de interesses

partidários. Referindo-se à educação popular, denunciava um excesso de 403 professores, problema, segundo ele, criado por seu antecessor, que, no intuito de aumentar o número de empregos, teria desdobrado classes sem a quantidade necessária de alunos e colocado professores à disposição de outras repartições com vencimentos, mas sem função. Com base em irregularidades apontadas no concurso de remoção e ingresso e reversão⁵², anulou o concurso realizado pelo governo de Aderbal Ramos da Silva.

Mas o governo de Bornhausen tampouco se mostraria alheio à ingerência político-partidária na educação. No município de Florianópolis, papel importante dessa influência política era exercido pelos Intendentes⁵³, auxiliares da administração municipal de imediata confiança do prefeito, por ele nomeados, ou seja, representantes do poder político local. No caso das Escolas Isoladas, a indicação para ocupação das vagas era oficialmente uma atribuição dos Inspetores de Ensino, mas eram eles, os Intendentes, quem decidiam se esta ou aquela pessoa seria convidada para lecionar na escola da vila, transferiam para outras localidades as professoras que não eram do partido da situação, enfim, “mandavam na escola”⁵⁴, na expressão de dona Dilma. A influência dos partidos políticos no ensino público se fazia sentir, entre outras ocorrências, na contratação de professores, na escolha de vagas, na remoção.

Dona Dilma começou a lecionar em Canasvieiras em 1945, tendo conseguido o emprego de professora por meio da política. Seu pai, que era do PSD, foi ter pessoalmente com o prefeito para colocá-la em alguma escola; este disse-lhe que o governador Nereu Ramos garantiria sua permanência no emprego até chegar uma normalista⁵⁵. “Quem não era do partido não entrava”, relembra dona Dilma. Mas assim como fora indicada, também estava sujeita a perder o cargo em outro momento, caso outro partido viesse a ocupar o poder. E foi o que lhe aconteceu

⁵² Reversão é o ato que facultava aos professores aposentados reingressarem no quadro do magistério público (SANTA CATARINA, 1950).

⁵³ Os Intendentes Exatores, ou simplesmente Intendentes, não eram funcionários públicos a quem deviam ser aplicados os dispositivos legais do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. Formavam, com o Prefeito, categoria à parte de servidores públicos, sem ter as garantias regulares dos demais funcionários, como estabilidade e aposentadoria. Sua nomeação e demissão ficava a livre critério do Prefeito. Os Intendentes eram auxiliares da administração nas vilas e distritos (SANTA CATARINA, 1948c).

⁵⁴ ANDRADE, Dilma Cunha. Entrevista concedida a Ângela Beirith em 12 de maio de 2008.

quando a UDN venceu as eleições no Estado e no Município⁵⁶: "Em 1951 trocou o governo e fui substituída por uma complementarista."

Em março de 1955 dona Dezalda conseguiu designação para o Grupo Escolar Estadual Dom Jaime Câmara, no Ribeirão da Ilha. Dois meses depois foi chamada, juntamente com uma colega, para ser comunicada pelo Departamento de Educação que estava dispensada do trabalho. Pesava contra elas a denúncia de não pertencerem à UDN, partido do governador. Segundo dona Dezalda, apesar de ela "detestar política", a comunidade do Ribeirão, com o auxílio dos próprios serventes do Grupo, havia investigado a filiação partidária de sua família, encarregando-se de fazer chegar às autoridades educacionais a informação de que seu pai era pessedista. Para a ex-professora, muitas vezes chegava a ser humilhante a forma de se conseguir uma colocação no magistério naquela época. Ao recordar do episódio, fez questão de frizar que "estava em primeiro lugar a política. Pode botar aí. Em primeiro lugar era a política!"⁵⁷. Para dona Dezalda, a escolha de vagas, que deveria seguir a classificação de cada professor conforme a média das notas do último ano do Curso Normal, era só "fachada", pois o verdadeiro critério era a filiação partidária: "Se a UDN estivesse no poder, só tinha que se arranjar pistolão da UDN, se por acaso a minha família era do PSD, credo, tinha que ir pra lá mesmo! Entendeste?"

As próprias autoridades educacionais orientavam as professoras a conseguirem um cartão de recomendação de algum deputado ou outro político para obterem vaga. Assim foi que, a convite de um Intendente e de um cabo eleitoral do PSD, no mesmo ano dona Dezalda passou a lecionar na Escola Isolada Municipal de Pântano do Sul, cuja classe encontrava-se "vaga em virtude de remoção, a pedido, de Dilma Lucia Oscar", segundo consta em seu documento de nomeação. Relendo no texto do documento, durante a entrevista, a expressão "a pedido", no entanto, a ex-professora deu-se conta, com surpresa, de que as palavras registradas não coincidiam com o fato por ela vivenciado há tantos anos. Segundo dona

⁵⁵ Atitude perspicaz do prefeito, pois seria muito difícil encontrar uma normalista formada no interior Ilha na década de 1940.

⁵⁶ De 1951 a 1954, a cidade de Florianópolis foi administrada pelo prefeito Paulo de Tarso da Luz Fontes, da UDN.

⁵⁷ DIAS, Dezalda da Silva. Entrevista concedida a Ângela Beirith em 05 de novembro de 2008.

Dezalda, a remoção de Dilma Lúcia Oscar para outra unidade havia sido determinada por motivos políticos.

A ex-professora Maria, estimulada a falar sobre a questão partidária na segunda entrevista, revelou que seu pai era udenista: “ele não era político, mas ele... ele obrigava a gente a votar para a UDN, né?”⁵⁸ Quando a professora da escola da vila de Ratoles adoeceu, dona Maria foi convidada por Zé Roque, uma espécie de capataz do Intendente, cabo eleitoral da UDN, para substituí-la. A professora efetiva acabou falecendo e dona Maria foi nomeada para a vaga. Com a derrota eleitoral da UDN, tempos depois, ao passar pela rua costumava ouvir as ironias dos adversários: “Ah, fulano disse que seu prazo aqui na escola está curto, vão trocar de professora.” Dona Maria, contudo, permaneceu no cargo, mesmo porque, segundo conta, não havia outra pessoa no local para ocupar o seu lugar, “tinha que vir de fora.”

Fatos como esses podem exemplificar que o ensino público não escapava aos interesses político-partidários, independentemente da sigla que assumisse o governo e do tipo de estabelecimento primário, se Grupo Escolar ou Escola Isolada. Com a máquina do Estado nas mãos, os partidos se utilizavam da estrutura administrativa para obter benefícios, prestar favores e exercer pressões no funcionalismo público, prática que passou a tornar-se comum.

3.3 FORMAÇÃO: PARA AS ESCOLAS ISOLADAS, PROFESSORES NÃO TITULADOS

Os cursos que habilitavam docentes para o ensino primário, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal de Santa Catarina, eram o Curso Normal Regional⁵⁹, com duração de 4 anos, que formava os regentes⁶⁰ de ensino primário e o Curso Normal, com duração de 3 anos, que formava o professor primário.

O Curso Normal Regional⁶¹ foi criado com o intuito de formar professores para atender às zonas rurais, ou seja, às Escolas Isoladas. Uma das críticas de Moreira

⁵⁸ Maria. Entrevista concedida à Ângela Beirith em 18 de dezembro de 2008.

⁵⁹ O Curso Normal Regional substituiu o antigo Curso Normal Primário.

⁶⁰ Não identificamos, em nenhum documento a que tivemos acesso durante nossa pesquisa, uma definição que explicitasse a diferença entre o regente de ensino primário e o professor de ensino primário. De acordo com a explicação da ex-professora Dezalda, que cursou o Normal Regional, o regente poderia ministrar aulas apenas para o Curso Primário Elementar, ao passo que o professor poderia ministrar aulas para o Curso Primário Elementar e para o Curso Primário Complementar.

⁶¹ Junto de cada Curso Normal Regional deveriam funcionar, pelo menos, duas Escolas Isoladas.

(1954) à criação do Normal Regional é o fato de ter sido concebido para formar professores rurais, mas localizar-se nos principais centros urbanos. Outra contestação diz respeito ao fato de o currículo não ser adaptado à realidade regional. Para o autor cabia, também, um questionamento sobre a eficiência do Curso, posto que seria difícil encontrar, principalmente no interior do Estado, professores especializados capazes de ministrar um extenso currículo que incluía: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Desenho, Caligrafia, Canto Orfeônico, Educação Física, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região, Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas, Noções de Higiene, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino.

Apesar dessas limitações, contudo, Moreira (1953, p. 83) conclui que em lugar do professor provisório, “às vezes semi-analfabeto”, esses cursos permitiam que “os regentes de escolinhas isoladas” fossem “de nível intelectual mais elevado”, tendo já ouvido falar de “processos didáticos concernentes ao ensino de primeiras letras” e “ouvido alguma coisa de Pedagogia e Psicologia.”

O Decreto n. 3.735/1946 não fixa a escolaridade mínima ao exercício do magistério no ensino primário, apenas estabelece que ele poderia ser exercido por brasileiros natos, maiores de dezoito anos, que houvessem recebido preparação conveniente, em cursos apropriados⁶², ou prestado exame da habilitação.

Para ingressar na carreira do magistério público primário do Estado por meio de concurso de títulos, era necessário possuir o diploma de Normalista ou ter concluído o Ginásio e realizado o exame regular de pedagogia e psicologia. Apesar da exigência de tal titulação, a carreira do professor primário comportava três categorias de professores: Normalistas, Complementaristas⁶³ e Provisórios. Os Normalistas e Complementaristas possuíam os diplomas de conclusão, respectivamente, dos Cursos Normais e Complementares. Os professores Provisórios eram leigos. O professor Provisório, no quadro de carreira do município⁶⁴, era denominado Professor não Titulado.

⁶² O Decreto não especifica o que seria essa preparação conveniente nem quais os cursos apropriados.

⁶³ O Curso Complementar tinha por finalidade intensificar e ampliar a cultura primária.

⁶⁴ Não é demais lembrar que até o final da década de 1950, a Prefeitura Municipal de Florianópolis seguia as orientações pedagógicas do Departamento de Educação do Estado. A vida funcional dos professores e de outros funcionários do quadro municipal era gerida pela Diretoria de Administração do município.

O fato de na carreira do professor primário constarem as categorias de professor Complementarista e Provisório ou Não Titulado significa que faltavam profissionais com formação adequada para suprir o ensino primário, razão pela qual os Complementaristas e Provisórios ou não Titulados iam exercendo a profissão até tornarem-se estáveis na carreira do magistério, mesmo sem ter realizado concurso de ingresso. A estabilidade vinha depois de dez anos de efetivo exercício, quando não poderiam mais ser exonerados sem justa causa.

A contratação de professores sem habilitação se explicaria tanto pelo número insuficiente de instituições formadoras, quanto em razão da campanha de nacionalização do ensino que implicara o fechamento das escolas particulares, especialmente no interior. O fechamento dessas escolas precisava ser compensado com a abertura de escolas oficiais, o que demandava, por sua vez, mais professores.

As Escolas Isoladas não providas por concurso na época legal poderiam ser regidas por professores interinos, também denominados provisórios: Normalistas, Ginasianos, Complementaristas, ou que tivessem realizado exames de habilitação⁶⁵ para professor interino. Os professores interinos seriam nomeados pelo Departamento de Educação e poderiam permanecer enquanto conviesse aos interesses do ensino e desde que escola não fosse provida após os concursos anuais de ingresso, remoção ou reversão. Caso a vaga da escola em que lecionassem fosse preenchida por concurso, poderiam escolher outra escola. Embora o tempo de serviço fosse critério de estabilidade, não garantia a permanência em uma mesma unidade escolar.

As professoras entrevistadas⁶⁶ adquiriram estabilidade na carreira do magistério primário pelo tempo de serviço, mas conseguiram se fixar em uma unidade escolar quando as Escolas Isoladas do município foram sendo

⁶⁵ Os exames constavam de prova escrita de português e aritmética, consideradas eliminatórias, e de provas orais de Leitura, Geografia, História do Brasil, e noções de Ciências Física e Naturais, de Educação Cívica e de Higiene. O professor que redigisse com correção e tivesse conhecimento do português, mas que não se expressasse na língua vernácula com espontaneidade, ou cuja prosódia denunciasse acento estranho ao da língua, leia-se, algum sotaque, não poderia ser admitido como professor. Seria considerado habilitado o candidato que obtivesse nota 5,0 como média nas provas orais e escritas e nas provas de Português e Aritmética (BRASIL, 1942).

⁶⁶ Dona Dezalda ingressou no magistério em 1954 por concurso de títulos, portando o diploma de Regionalista, sendo lotada na vaga de uma escola estadual em Ipira, localidade então pertencente ao município de Piratuba. No ano seguinte conseguiu transferência para Ibirama, mas desistiu e passou a trabalhar no município de Florianópolis por nomeação.

transformadas em Grupos Escolares. A concentração de alunos em um único local e a divisão das classes ampliavam o número de vagas e, conseqüentemente, a possibilidade de permanência na mesma unidade. Dona Dilma, por exemplo, após lecionar em várias escolas diferentes, foi nomeada para atuar no Grupo Escolar Municipal Osmar Cunha, em Canasveiras, em 1957, e no ano seguinte foi lotada na vaga, lá permanecendo até se aposentar.

A formação insuficiente de grande parte do professorado era um trunfo importante no jogo político-partidário. Os professores interinos, ocupando as vagas disponíveis na condição de nomeados, tornavam-se vulneráveis aos interesses das autoridades locais, como as experiências relatadas nos depoimentos das professoras. Moreira (1953) chama a atenção para o agravante de que, não possuindo formação pedagógica, esses professores, que até 1953 ultrapassavam 50% de todo o magistério primário, poderiam ser recrutados não mais em bases racionais, mas por critérios político-partidários. Ou seja, a educação era um meio de se oferecer e conseguir emprego.

Mas qual era a formação da maioria dos professores das Escolas Isoladas do município de Florianópolis nas décadas de 1940 e 1950? O panorama oficial da formação dos professores do município mais próximo do período abrangido por nossa pesquisa é trazido por Cabral Filho (2004) com base em dados de um relatório do prefeito Mauro Ramos enviado em 1940 ao Interventor Federal do Estado. Dos 26 professores das escolas municipais da Capital, 1 possuía a formação de normalista, 4 eram complementaristas e 21 provisórios.

Considerando o perfil profissional das professoras entrevistadas, que passaram a atuar entre meados da década de 1940 e meados da década de 1950, temos: 2 professoras com Curso Primário Elementar, 1 Complementarista e uma Regionalista. Nesse pequeno universo investigado, 75% dos professores não possui formação pedagógica, ou seja, guardadas as devidas proporções, poderíamos considerar uma projeção semelhante ao que se verificava no restante do Estado.

Dona Dezalda, que possui a titulação de Regionalista, morava no Pantanal, o que lhe facilitou o acesso ao Curso Complementar no Grupo Escolar Getúlio Vargas, no bairro Saco dos Limões, relativamente próximo à sua residência. O 1º ano do Normal Regional foi cursado no Haroldo Callado, no Estreito. No ano seguinte, em 1951, foi criado o Curso Normal Regional Joaquim de Oliveira Costa, anexo ao

Grupo escolar Getúlio Vargas, onde ela concluiu o 2º, 3º, e o 4º anos. As demais professoras, dona Maria, dona Joaquina e dona Dilma, residiam em locais mais afastados do Centro da cidade, na região do Norte da Ilha, respectivamente Ratonas, Vargem Grande e Canasvieiras.

As dificuldades com o transporte, na época, eram um impeditivo a mais para quem quisesse continuar os estudos depois do Primário Elementar, ou mesmo para cursar a 4ª série, uma vez que nem todas as Escolas Isoladas a ofereciam. Geralmente, havia um só horário de ônibus. Os ônibus saíam das vilas ou distritos para a cidade pela manhã e retornavam à noite. Se fossem estudar no Centro, contam as ex-professoras, teriam que permanecer lá o dia inteiro. Uma das alternativas era morar na cidade com parentes ou alguma família conhecida, como fizeram dona Joaquina, para cursar a 4ª série, e dona Maria, para a 4ª série e o Complementar, ambas alunas do Grupo Escolar Arquidiocesano São José.

Considerando os custos para se manter, o afastamento dos familiares, o tempo de formação, tirar um diploma de Complementarista, de Regionalista ou Normalista, era um investimento para poucos. Coisa que para dona Dilma era muito difícil, “naquele tempo, ninguém ia à cidade para estudar.”

Dona Maria conta que foi convidada a lecionar na vila de Ratonas por possuir o diploma de Complementarista, mas lembra que muitas de suas ex-alunas passaram a trabalhar com ela tendo concluído somente a 4ª série do Curso Primário Elementar.

No termo de visita do Grupo Osmar Cunha (FLORIANÓPOLIS, 1960b), ainda no ano de 1960, dos cinco professores que compunham o corpo docente, três deles, entre os quais dona Dilma, aparecem classificados na categoria de Não Titulados. Dos dois inseridos na categoria de Titulados, um deles é identificado como Professor Regionalista. Pelo relatório do prefeito Mauro Ramos, citado anteriormente, a professora normalista e as 4 complementaristas atuavam nos bairros mais próximos do Centro da cidade: Trindade, Saco dos Limões, Santo Antônio. As provisórias atuavam em bairros mais distantes, como Ribeirão da Ilha, Ratonas, Rio Vermelho, Canasvieiras, Cachoeira. Os dados nos sugerem que, pelo menos em escolas mais afastadas do Centro da cidade, boa parte dos professores municipais atuaram somente com a formação oferecida pelo Primário Elementar.

Professores sem formação adequada, entretanto, não eram exclusividade de Florianópolis ou do Estado de Santa Catarina. Em mensagem enviada ao Congresso Nacional, em 1952, em que expõe a situação do país, o Presidente da República, Getúlio Vargas, constata ser impossível que os Estados resolvessem, dentro dos seus recursos orçamentários, a grave situação em que se debatia o ensino primário brasileiro.

Entre os problemas apontados, destaca a carência de prédios escolares apropriados, de material escolar e de professores tecnicamente habilitados:

Bem significativa é a situação do professorado primário. Dos 78.000 professôres em exercício em 1943, 31.000 não possuíam formação adequada. Nessa época, não eram portadores de diplomas de normalista 90% dos professores do Território do Acre, 74% de Santa Catarina, 65% do Rio Grande do Sul, 60% do Paraná, 59% do Maranhão, 58% do Rio Grande do Norte, 56% de Goiás e Ceará, 54% de Pernambuco, 51% do Piauí e Paraíba, 49% do Espírito Santo e 43,5% de Alagoas (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, pp. 210-211).

Como forma de enfrentar a situação, o governo federal propõe um plano de ampliação da rede de ensino primário e de aperfeiçoamento do professorado em cursos locais, por meio de acordos fixados com os Estados. Mas salienta que de pouco valeriam programas novos, material pedagógico abundante sobre as modernas técnicas de ensino, sem a participação ativa do professor.

Os cursos realmente efetivaram-se, chegando ao município de Florianópolis, como lembram as ex-professoras em referência a um tempo de intensa formação: “Tinha muito curso, quantos, quantos cursos a gente fez.” “Não era brincadeira, não.” “A gente aprendia, muita, muita coisa.”

Para o governo, se o professor não corporificasse e traduzisse as concepções básicas da reforma do Ensino, raramente produziriam efeitos práticos os regulamentos e as leis que disciplinavam as normas dentro das quais se processaria o movimento educacional. Em outras palavras, o aperfeiçoamento do magistério tinha uma intenção: conclamar os professores a participarem do movimento reformador.

4 O ENSINO DA LEITURA: PRESCRIÇÕES E APROPRIAÇÕES

No presente capítulo tratamos das práticas, procurando perceber o modo como se operou o ensino da leitura com base nas apropriações dos preceitos para ensinar a ler na 1ª série e nas séries subseqüentes, nos materiais de que dispunham os professores em seu fazer cotidiano, e nas suas efetivas condições de atuação.

4.1 O PROGRAMA DE LEITURA E LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E AS ESCOLAS

Uma das estratégias do Departamento de Educação para persuadir o corpo docente e legitimar as prescrições que queria ver levadas a efeito era trazer vozes oriundas das unidades escolares, geralmente dos Grupos Escolares, e reproduzi-las para todo o professorado. Assim procedeu com relação aos programas que acompanharam a regulamentação do ensino primário em 1946. Colhendo trechos de relatórios vindos dos Grupos, plenos de exemplos de sucesso, o Departamento ia construindo uma representação positiva dos novos programas de ensino. Por meio de uma circular enviada em 22 de dezembro de 1947 aos inspetores escolares e diretores de escola, cujo assunto era “o ensino, o programa, pareceres e opiniões”, dava a ver tópicos de relatos de diretores sobre os programas de ensino recém fixados. No parecer do Grupo escolar José Boiteux, de Florianópolis, constava: “O novo programa é uma cadeia de ensinamentos que dá ao professor um caminho seguro, por onde o aluno será levado na aquisição de conhecimentos.” Para o Grupo Escolar Lauro Muller, também de Florianópolis, os programas “foram elaborados com sabedoria. Falam ao professor. Têm valor pela sua clareza e simplicidade, pela harmonia de seu conjunto, perfeitamente adaptável à Escola que instrue, que educa: moral e socialmente.” De acordo com o Grupo Escolar Deodoro, de Concórdia, “O programa de ensino do curso primário elementar não ofereceu dificuldades em sua explanação.” O diretor do Grupo Escolar Adelina Régis, de Videira, registrou que quanto “ao desenvolvimento do programa de ensino, tudo foi resolvido com facilidade, porque, como no ano anterior, adotei a divisão do programa em etapas mensais.” (SANTA CATARINA, 1947, pp.1-7).

As opiniões de vários Grupos Escolares públicos e particulares da Capital e do interior do Estado foram unânimes em destacar as virtudes do novo programa. Os diretores das escolas, sintonizados com a determinação do Regulamento de que o programa deveria ser cumprido “em toda a sua inteireza”, agilizaram-se em demonstrar que não havia dificuldade em executá-lo, que o programa fora “totalmente”, “convenientemente”, “inteiramente” esgotado e inclusive “recapitulado.” O tom uníssono de avaliações positivas, no entanto, sugeria que a abrangência do programa dificultava sua exeqüibilidade.

Não obstante as diferenças entre os tipos de estabelecimento de ensino primário, o Regulamento de 1946 mandava observar, nas Escolas Isoladas, o mesmo critério adotado nos Grupos, ou seja, o programa de ensino das Escolas Isoladas era o mesmo dos Grupos Escolares. No Plano de Trabalho para o ano de 1948, as instruções para a primeira reunião dos professores de Escolas Isoladas incluíam as seguintes incumbências:

- (...) sôbre a mêsã do professor, forrada com uma toalha, ficarão, sòmente os seguintes objetos:
- 1- um vaso de flores;
 - 2- o programa de ensino, devidamente encapado;
 - 3- o tinteiro e duas canetas e um lapis;
 - 4- a caderneta das tarefas diárias (SANTA CATARINA, 1947, pp. 34-35).

Com nosso interesse concentrado em perceber o modo como as prescrições para o ensino da leitura foram apropriadas pelos professores, uma das ações iniciais foi procurar descobrir de que forma o *Programa de Leitura e Linguagem* teria chegado às Escolas Isoladas de Florianópolis, embora cientes de que as normas não necessariamente chegam às unidades da maneira como são apresentadas nos documentos originais. Sendo um período de intensa normatização das atividades docentes, essas prescrições possivelmente chegavam às escolas de diversas maneiras, isso sem considerar os cursos de formação e as orientações dos inspetores.

Identificamos, nos apontamentos do termo de visita de uma Inspetora ao Grupo Escolar Municipal Osmar Cunha, em 1959, uma referência aos programas nestes termos: “Os docentes necessitam obter os Decretos 3.735 e 3.732. Este último contém o programa de ensino. Não havendo folhetos a distribuir, cada docente poderá tirar uma cópia da série que lhe interessar.” (FLORIANÓPOLIS,

1959, pp. 4-5). Nesse mesmo ano, um Projeto de Lei autorizava o Poder Executivo a providenciar a edição de 500 exemplares dos Programas de Ensino de 1946, para distribuição gratuita a todos os professores e autoridades escolares municipais (FLORIANÓPOLIS, 1959).

Das quatro entrevistadas, foi dona Maria quem mencionou, em nosso primeiro encontro, a existência de um programa, um livro que era dado no começo do ano letivo contendo o que devia ser ensinado na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. No segundo encontro, todavia, quando colocada em contato com uma cópia do *Programa de Leitura e Linguagem*, afirmou reconhecê-lo, mas não manifestou muita intimidade com o Documento, o mesmo ocorrendo com as outras ex-professoras. Dona Dezalda, folheando e lendo baixinho para si mesma o conteúdo da 1ª série, deparou-se com algo familiar: “Linguagem oral. A gente trabalhava muito com a linguagem oral primeiro. Aí a gente ia, assim, conversando com a criança... ensinado, para depois chegar na escrita.”

Os depoimentos das ex-professoras a respeito do *Programa de Leitura e Linguagem* não foram categóricos a ponto de podermos afirmar de que maneira este Documento circulou nas Escolas Isoladas de Florianópolis, se em sua forma original, se em versões adaptadas, se em fragmentos, ou em folhetos, como sugere o registro da Inspetora. Havia encontros trimestrais para a elaboração dos planejamentos, ocasiões em que, provavelmente, o conteúdo do *Programa* era discutido e organizado em etapas, a exemplo dos Grupos Escolares.

4.2 ENSINAR A LER PELO MÉTODO SINTÉTICO: “UMA MARAVILHA PRA ALFABETIZAR!”

É importante lembrarmos que o Regulamento de 1946, cuja concepção pedagógica trazia marcas da Escola Nova, vinha reforçar a tentativa de renovação educacional no Estado já imposta por decreto dois anos antes⁶⁷. Portanto, as ex-professoras entrevistadas davam seus primeiros passos no magistério em um momento histórico de tentativa de afirmação das novas medidas para a educação no Estado de Santa Catarina.

⁶⁷ Segundo Fiori (1991, p. 126), pelo decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944, “a escola nova deveria ser posta em prática pelos professores imediatamente, revogadas as disposições em contrário.”

No âmbito das prescrições, como já vimos no primeiro e segundo capítulos, o ensino da leitura na 1ª série, seguindo os princípios intuitivos, devia ser dado pelo método analítico, o que significava a substituição do método de ensino considerado tradicional, o método sintético.

Partir da “leitura de sentenças e palavras”, como propunha o método analítico, em lugar de levar o aluno a combinar elementos isolados da língua – sons, letras, sílabas –, pelos processos mentais de síntese, os denominados métodos sintéticos, no entanto, era uma mudança que implicava a alteração de procedimentos incorporados há anos e pressupunha a apropriação de um modo de ensinar que não constara da formação de muitas professoras:

Não, antigamente eles usavam era o... primeiro ensinavam o abc, depois começavam com o b: b-a-ba; b-e-be; b-i-bi; b-o-bo. A minha professora me ensinou assim. D-a-da; d-e-de; d-i-di; d-o-do; d-u-du; e aí ia. Foi assim que eu aprendi.(...) Mas eu não mandei que ela ensinasse assim. Juntasse letras.⁶⁸

Nas duas últimas frases desse trecho de seu depoimento, ao explicar como havia orientado uma professora inexperiente que chegara para trabalhar com ela, dona Maria nos fornece uma dupla informação: a de que fora alfabetizada por um dos métodos sintéticos mais antigos, o de soletração, e de que havia realizado uma mudança. O procedimento de juntar letras indica que ela havia passado da soletração para a silabação, outra modalidade do método sintético. A mudança consistia em ensinar partindo das sílabas em vez de partir das letras; mas ao combinar partes isoladas da língua, continuava utilizando os processos sintéticos.

Sendo assim, se a professora recém chegada – provavelmente imbuída dos métodos modernos – foi orientada por dona Maria a não partir das letras, tampouco seria aconselhada a partir de sentenças, como propunham as orientações do *Programa de Leitura e Linguagem*. “Porque ela estava dando frases inteiras”, relembra. “Frases! Eles deram até um livro.” Quando perguntada se o livro trazia pequenos textos, dona Maria foi categórica: “É, e ali as crianças decoravam aquilo. Quando eles iam aprender a ler? Nunca!”

O método analítico enfatiza a compreensão do que foi lido, por isso volta sua atenção aos elementos mais significativos, ou seja, a palavra, a sentença, ou

⁶⁸ Maria. Entrevista concedida a Ângela Beirith e Virgínia Àvila em 14 de novembro de 2007.

pequenas histórias. Argumentando que a percepção se faz do todo para a parte, tanto de idéias quanto em formas, este procedimento era considerado mais efetivo porque seguia o processo natural de reconhecimento. Nesse entendimento, a criança aprende a falar ouvindo palavras inteiras, e não elementos isolados da língua. Por isso o aprendizado da leitura deveria começar pela audição e visualização da forma inteira das palavras.

Mas o procedimento mais efetivo, capaz de oferecer ótimos resultados, era, para a ex-professora Maria, o do método sintético silábico:

Aí eu disse: ó, primeiro tu faz um cartaz com as letras, deixa na parede. Aí... só o a, e, i, o, u, que são as vogais. Depois tu põe lá um desenho que comece com ba, por exemplo, uma bala. Aí tu põe a sílaba ba, be, bi, bo, bu, né? Faz eles copiarem, faz eles fazerem fichinhas, com aquelas sílabas, faz eles mudarem as sílabas, botar o bi pra cá e o ba pra lá (...).⁶⁹

Seguindo esse andamento, aponta dona Maria, quando chegassem no m, os alunos saberiam “fazer e ler barbaridade de palavras, elas já juntavam o ma com o ca, com o co, macaco; a faca com o fa e o ca, as sílabas que elas já tinham estudado... ah, uma maravilha pra alfabetizar!” Mas lembra que “os inspetores não queriam assim, não. Não era do gosto deles.” E à pergunta inevitável sobre como é que os inspetores queriam que fosse, ela responde: “Eles queriam que ensinasse as frases.”

Com relação ao livro que a professora novata estava usando, com o qual ensinava a ler por frases, dona Maria explica tratar-se da cartilha *O Barquinho Amarelo*, uma cartilha analítica:

Eles queriam que a gente ensinasse desse livro e a criança lesse, correndo, que nem a outra estava fazendo, no livro do Barquinho Amarelo: Paulo tem um barquinho, o barquinho anda nas águas, não sei o quê, não sei o quê, a criança decorava aquilo, aí eu não gostei disso, eu nunca segui mesmo o que a secretaria mandava fazer, as diretoras, eu nunca seguia, eu seguia o meu, o que eu achava melhor.⁷⁰

A cartilha *O Barquinho Amarelo* foi editada na década de 1970, informação que faz diferença para compreendermos melhor a pressão exercida pelos inspetores para ensinar por frases. Ao que nos indicam alguns dados e os relatos, as pressões

⁶⁹ Maria. Entrevista concedida a Ângela Beirith e Virgínia Ávila em 14 de novembro de 2007.

⁷⁰ Maria. Entrevista concedida a Ângela Beirith e Virgínia Ávila em 14 de novembro de 2007.

dos inspetores passariam a se intensificar a partir do momento em que as Escolas Isoladas foram sendo transformadas em Grupos Escolares. Antes desse período, até os primeiros anos da década de 1950, seria incoerente exigir a adoção do método analítico, sendo que a cartilha oficial, a *Cartilha Popular* de Henrique Fontes, seguia as orientações do método sintético. Dona Dezalda diz que no tempo da Escola Isolada os inspetores tentavam convencer os professores a adotarem o método analítico, mas que “Não havia pressão para usar o método analítico. O importante, na época, era que ensinasse a ler. Eles olhavam o aluno. Se lia, se era capaz de fazer um ditado, se sabia copiar, já estava bom. Mais tarde é que eles começaram a insistir no método analítico.”

Ao abordar a questão dos conteúdos de ensino, Chervel (2000, p. 203) afirma que “em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso.” O autor explica que os conceitos ensinados, a terminologia adotada, os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas.

No caso de nossa pesquisa, com pequenas variações, as ex-professoras das Escolas Isoladas de Florianópolis que entrevistamos ensinaram a ler na 1ª série pelo método sintético silábico, também conhecido como método de silabação. As vogais eram apresentadas sozinhas; depois combinadas entre si, como ensina dona Dezalda:

(...) o que é que a gente começava a ensinar: as vogais. Sempre comecei assim. Aí às vezes até parecia um método antiquado, mais tarde foi considerado, mas pra mim, me trouxe ótimos resultados. Depois da criança saber as vogais, juntava o “a” e o “i”: ai; o “e” e o “u”: eu; o “o” e o “i”: oi, e assim por diante. Lia as vogais. Depois vamos entrar na silabação. Esse era o método sintético certo? Que parte das partes para o todo.⁷¹

Na seqüência eram apresentadas as consoantes pela ordem alfabética e dava-se início aos agrupamentos: ba, be, bi, bo, bu. Depois de serem bem fixadas as sílabas de um agrupamento, ou seja, de serem memorizadas e reconhecidas cada uma isoladamente, escolhia-se uma palavra que começasse com uma daquelas sílabas. Bala, por exemplo. Desenhava-se uma bala no cartaz e

⁷¹ DIAS, Dezalda da Silva. Entrevista concedida a Ângela Beirith em 05 de novembro de 2008.

escreviam-se as sílabas ao lado, em ordem alfabética. As sílabas eram recortadas em cartões ou fichas e combinadas para formar novas palavras:

Então aí o que é que gente faz. Hoje nós vamos trabalhar com a primeira do time b, por ordem alfabética. Pra mim, né? O alfabeto, a primeira letra é o a, já estou ensinando as vogais. A segunda é b. Então hoje nós vamos trabalhar esse aqui ó, o b. Então vamos ver: esse pedacinho aqui em partes: tem o “b”, que é a letra b, mais a vogalzinha que vocês já aprenderam, que é o “a.” Então ficou ba. A outra é o be, que é o “b” mais o “e”, a outra é o bi, o “b” mais o “i”, fez bi. Bo e bu. Então vamos lá: ba, be, bi, bo, bu. Sabe? Com é que é essa aqui? É bi. Como é que é a outra, salteado, né? Bem salteado. Então, depois de aprender bem essas sílabas, no outro dia, vamos fazer uma palavrinha que comece com essa sílaba. Quem sabe uma palavrinha que começa com ba? Aí eles diziam: bala.⁷²

Embora fundamentadas no método sintético de silabação, as professoras deixam entrever, em seus relatos, que princípios intuitivos iam sendo apropriados: o recurso a desenhos ou figuras recortadas de revistas para que os alunos relacionassem as imagens dos objetos às palavras, a preparação de cartazes para tornar a leitura mais atraente e significativa, a confecção de fichas com sílabas para montar palavras, a preocupação em despertar e manter o interesse da criança nas atividades possibilitando-lhes a manipulação do material didático são indícios da conformação de uma nova cultura escolar, em que as aulas precisavam tornar-se mais dinâmicas e agradáveis.

Na opinião das ex-professoras, o método analítico era considerado muito complicado, difícil, demorado. As referências a esse método por parte de dona Dilma e de dona Joaquina foram bastante evasivas. Dona Dilma confessou-se assustada e insegura diante das novidades. Dona Joaquina referiu-se ao método analítico de forma vaga e logo mudou de assunto. Muitas professoras, segundo elas, não conseguiam seguir o método. “Só as que eram modernas, porque tinham acabado de se formar.” Mas o depoimento de dona Dezalda é um exemplo de que a não adoção do método analítico também era uma questão de escolha. Sua aula sobre o método analítico, embora longa, merece ser reproduzida aqui:

Aí depois veio o método analítico, que era do todo para as partes. Nós conhecemos o livro do *Barquinho Amarelo* (...). O *Barquinho Amarelo* era com a professora Altair, que dava aula. Eu até... discutia com ela o método que eu usava⁷³, que eu achava que era muito válido, muito mesmo. O

⁷² DIAS, Dezalda da Silva. Entrevista concedida a Ângela Beirith em 05 de novembro de 2008.

⁷³ O método a que dona Dezalda se refere aqui é o método sintético.

Barquinho Amarelo trabalhava um textinho, um texto pequeninho de quatro ou cinco frases. Mas utilizava bem a palavra barquinho. Todas as frases usavam a palavra barquinho. Aí a criança aprendia pela visualização. Vamos sublinhar a palavra barquinho. Ia lá, sublinhava. Vamos passar para o caderno, a palavra barquinho.(...) Nas frases que vocês estão vendo, a palavra barquinho, separem. Aí eles já sabiam, de tanto falar, né? De acordo com isso elas faziam a palavra barquinho. Agora quem sabe dizer alguma coisa, diz a professora, quem sabe falar alguma coisa sobre o barquinho. O barquinho é bonito. Escrevia lá, o barquinho é bonito. Outra frase. Então sempre falava do barquinho. Depois já fixou aquela, vai fixar outra, vai trabalhando em cima daquela palavra. Sempre com um textozinho, com frases. Conforme saía daquela palavra partia para outra palavra toda. Eu acho assim: o método, pra mim, eu achava muito mais complicado. Mas eu só achava bom a maneira como ele aguçava a criança a criar seu próprio texto, entendeste? Então eu achava que ele tinha os prós e os contras; então pra mim, o que era favorável era isso: é que ele inculcia na criança aquela coisa de criar, né? De criar seu próprio texto. É criativo. Só nisso que eu achei bom.⁷⁴

Ainda que reconhecesse no método analítico a qualidade de aguçar a criança a criar seu próprio texto e o considerasse criativo, a opção de dona Dezalda pelo método sintético era justificada por ser um método mais fácil para ensinar e mais fácil de aprender. “Dava mais segurança à criança que já tinha aprendido as vogais, já conhecia a sílaba”, disse-nos a ex-professora, na verdade falando de si mesma, da segurança assentada na experiência do método já testado e considerado por ela eficiente.

Os depoimentos de dona Maria e, particularmente, de dona Dezalda, mesmo referindo-se ao método analítico citando uma cartilha da década de 1970, período que escapa à abrangência de nossa pesquisa, são ilustrativos e reveladores para ajudar-nos a perceber que as apropriações das normas incluíram também escolhas, e que a não adoção dos métodos analíticos teria ocorrido, também, como forma de resistência. Seja de uma resistência declarada, como o fez dona Dezalda, defendendo o método sintético em cursos de formação por acreditar na sua eficácia; seja de uma resistência silenciosa, confessada hoje por dona Maria em uma frase que jamais teria dito, na época, a algum inspetor: “Que se danem os métodos!”

Um fator importante a ser levado em consideração para compreendermos a perenidade das práticas de ensino, segundo Chervel (2000), é a tendência dos professores em reproduzir com seus alunos a didática que os formou. Essa disposição pôde ser percebida em falas do tipo “a gente ensinava como aprendeu”,

⁷⁴ DIAS, Dezalda da Silva. Entrevista concedida a Ângela Beirith em 05 de novembro de 2008.

ou “eu ensinava da minha cabeça” “eu seguia o meu, o que eu achava que era melhor.”

É preciso ter em vista que os professores das Escolas Isoladas contavam em sua prática com o currículo do Curso Primário Elementar de quatro anos ou do Primário Complementar, cuja função não era preparar para a carreira docente. Mesmo aos que haviam chegado ao Curso Normal Regional, o contato com as disciplinas de Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino era somente no último ano do Curso.

Imaginando que provavelmente a maioria dos professores do período aprendeu a ler por processos sintéticos, como foi o caso das ex-professoras entrevistadas, adotar um novo método implicava preparo técnico, um conhecimento que talvez a formação dos cursos, ainda que intensiva, fosse por eles considerada insuficiente para dar-lhes a certeza necessária a se lançarem em um novo modo de ensinar.

Todas as ex-professoras afirmaram que o método analítico era ensinado nos cursos, e que estes não foram poucos. Mas no momento de relatar suas práticas, as descrições detalhadas, feitas com vivacidade, acompanhadas de gestos, ricas em exemplos de como proceder durante as aulas, recaíram sempre sobre o método sintético de silabação. Para elas, era o método que dava resultados.

Substituir uma experiência pedagógica que na opinião dos professores estava dando certo, lançar-se por conta própria em caminhos ainda não trilhados para aplicar um novo método requeria, além de formação, material adequado para dar sustentação ao trabalho, o que, neste caso específico, significa uma cartilha que seguisse os pressupostos intuitivos do método analítico.

4.3 MATERIAIS PARA ENSINAR A LER: AS CARTILHAS

Quando observa que todos os manuais ou quase todos dizem a mesma coisa em determinada época, Chervel (2000) toca em um dos pontos essenciais que dão suporte ao trabalho do professor: o livro didático, no caso específico do ensino da leitura na 1ª série, a cartilha.

De acordo com Mortatti (2000b, p. 42) a cartilha constitui-se em um tipo particular de livro didático no qual “se encontram o método a ser seguido e a matéria

a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente.” E é neste ponto que identificamos uma incoerência que nos ajuda a compreender, de certa maneira, a permanência do método sintético em Escolas Isoladas de Florianópolis.

Pelo Regulamento de 1946 e conforme as diretrizes do *Programa* oficial de *Leitura e Linguagem*, o método para ensinar a ler na 1ª série deve ser o analítico. Para a aplicação integral do método, cada escola seria provida do material necessário. Efetivamente, as cartilhas chegaram às Escolas Isoladas, mas seu conteúdo seguia os princípios do método sintético. A *Cartilha Popular*, de autoria de Henrique da Silva Fontes⁷⁵, distribuída gratuitamente pelo Departamento de Educação para os alunos das Escolas Isoladas, materializa uma concepção pedagógica do método classificado como tradicional, o método sintético.

Segundo Santos (1997), a *Cartilha Popular* foi introduzida oficialmente nas escolas públicas primárias em Santa Catarina em 1920, no governo de Hercílio Luz, tendo sido editada e posta em circulação até os anos 1950. A Cartilha compõe, juntamente com outros quatro livros – o *Primeiro Livro de leitura*, o *Segundo Livro de leitura*, o *Terceiro Livro de leitura* e o *Quarto Livro de leitura* – (FONTES, 1951a , 1945, 1951b, 1951c) a Série Fontes⁷⁶, utilizada nas escolas públicas do Estado.

No mesmo ano em que a *Cartilha Popular* foi introduzida, em 1920, o Programa de Leitura das Escolas Isoladas organizado por Orestes Guimarães sofreu uma revisão pelo governo de Hercílio Luz. O ensino da leitura pelo método analítico de palavrção, estabelecido na Reforma de Orestes Guimarães, foi substituído pelo método sintético de silabação. Em 1928, no governo de Adolpho Konder, o método sintético e a *Cartilha Popular* foram reafirmados para as Escolas Isoladas, desta vez respaldados pelas conclusões da 1ª da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário⁷⁷, ocorrida em 1927.

⁷⁵ Henrique Fontes nasceu em Itajaí, Santa Catarina, em 1885. Foi professor e diretor da Instrução Pública em Santa Catarina de 1919 a 1926, período em que coordenou e publicou a Série Fontes.

⁷⁶ De acordo com Prochnow (2008), a Série Fontes é uma série graduada de leitura. As séries graduadas são livros de leitura que surgiram no momento da institucionalização da escola graduada, ou seja, do Grupo Escolar. Cada coleção corresponde a quatro livros, um para cada ano do ensino primário, organizados por um mesmo autor, mantendo a continuidade, a coerência e o aprofundamento das lições, de acordo com o ano ou a série a que se destinam.

⁷⁷ Participaram da Conferência: o governador Adolpho Konder; o Secretário do Interior e Justiça, Cid Campos; o Diretor da Instrução Pública, Mâncio da Costa; o Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas, Orestes Guimarães; o Diretor da Escola Normal, Barreiros Filho; o Inspetor Escolar do Estado, Luis Sanches Bezerra da Trindade, o Diretor de Instrução Pública, Henrique da Silva

Ao final da Conferência, a Comissão encarregada de encaminhar as conclusões dos estudos e debates do evento, apresentou o método analítico como o que mais vantagens oferecia ao ensino da leitura, devendo, por isso, ser mantido nos Grupos Escolares. Mas considerou que a generalização do método analítico a todas as escolas estaduais era, naquele momento, inexecutável por dois motivos: “a) porque muitos professores das zonas rurais não têm conhecimento perfeito do método; b) pela escassez de tempo; pois o professor da escola isolada tem que dividir a sua actividade entre quatro classes.” (SANTA CATARINA, 1927).

Ao indicar a manutenção do método analítico para os Grupos Escolares, o texto da Conferência faz supor que esse método era usado em todos os estabelecimentos de ensino desse tipo. Uma circular, porém, emitida em agosto de 1936, nos leva a inferir que não era bem isso o que ocorria. O conteúdo da circular critica o uso da *Cartilha Popular* de Henrique Fontes pelos Grupos e impõe, “na forma da legislação em vigor”, que o ensino da leitura no primeiro ano seja processado somente pelo método analítico e pela *Cartilha Analítica* de Arnaldo Barreto. O Departamento se diz ciente de que em alguns Grupos Escolares o ensino se processa por “métodos há muito postos à margem”. E finaliza: “A Cartilha da Série Fontes, que esses Grupos Escolares estão adotando, é permitida unicamente nas escolas isoladas.” (SANTA CATARINA, apud MELO, 1958, p. 14).

Para o professor Melo, a imposição da cartilha analítica desconsiderava a real capacidade de todos os professores para aplicá-la:

Na verdade, fôra um salto muito grande ir do bê-a-bá do prof. Fontes para o ‘eu vejo um menino’ de Arnaldo Barreto, numa forma de imposição rígida de práticas que estavam desligadas, em muitos casos, da realidade das escolas, quanto à competência de seus professores e à capacidade de seus alunos (MELO, 1958, p. 14).

Fontes. Além dessas autoridades, participaram inspetores escolares, diretores de escola e outros convidados, entre superintendentes municipais e professores. Das 44 teses apresentadas à Conferência, 9 delas tratam do ensino da leitura. As teses N. 11, 12, 13, 15 e 17 possuem o mesmo título, “Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytic? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduaes?” e são apresentadas, respectivamente, pelos professores Adriano Mosimann, Marcilio Dias de Santiago, Beatriz de Souza Brito, Herminio Heusi da Silva, e José Pontes. As teses N. 14 e N. 18 intitulam-se: “Ensino da leitura pelo methodo analytic”, apresentadas pelos professores Floscula de Queiroz Santos e Germano Lauer, respectivamente. A tese N.16: “Ensino da leitura pelo methodo analytic?” foi apresentada pela professora Eugenia Gonzaga de Moura Coutinho e a tese N.19, “O ensino de leitura nas zonas coloniaes”, apresentada pelo professor Fernando Steinhauer.

A partir de 1938, com o Decreto-lei n. 714, que estabelece o novo Regimento dos Grupos Escolares, documento no qual se baseiam, aliás, grande parte das resoluções presentes no Regulamento de 1946, as Escolas Isoladas devem seguir os mesmos critérios adotados nos Grupos escolares quanto a exames, aproveitamento, notas mensais, regime de aula, classificação, boletins de alunos, promoções e programa de ensino. Igualadas pedagogicamente na lei aos Grupos Escolares, as Escolas Isoladas deveriam passar a adotar o método analítico para ensinar a ler, mas os dados obtidos durante a pesquisa nos levam a inferir que se perpetuava nessas unidades escolares o ensino pelo método sintético. Nesse sentido, Julia (2001, p. 23) é quem nos ajuda a compreender que, “no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas (...)”, apontando que o trabalho do professor se exerce nas contradições, que “constituem seu espaço de reflexão e de ação e o preservam de totalitarismos institucionais construídos sobre a convergência de todos os meios em direção a um fim único.”

Inicia-se, então, um período intensa formação e persuasão para a adoção do método analítico, contando com a ação de inspetores de ensino e de estratégias como a de atribuir, em concursos de remoção, uma pontuação maior aos professores de Escolas Isoladas que adotassem o método analítico: “Para as escolas isoladas, em geral, multiplica-se por um terço o número de promovidos, mas se o professor adotar o método analítico no ensino da leitura, a multiplicação se fará por um sexto.” (SANTA CATARINA, 1942, p. 23).

Na explicação de Mortatti (2000b) as cartilhas baseadas na marcha sintética, que seguem os processos de soletração e silabação, iniciam o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, conforme certa ordem crescente de dificuldade. No passo seguinte, as letras são reunidas em sílabas e são apresentadas as famílias silábicas. Conhecendo-se as famílias silábicas, ensina-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras. Finalmente, ensinam-se frases isoladas ou agrupadas.

Um caminho semelhante para ensinar a ler é o recomendado nas Instruções que precedem o prefácio da *Cartilha Popular* da Série Fontes:

As lições que iniciam o aluno no conhecimento das letras, devem ser dadas,

primeiramente, no quadro negro. É para isso que a Cartilha começa com letra manuscrita.

Conhecidas as vogais, ensina-se ao aluno o *valor das sílabas, mas sem as soletrar*, isto é, ensinar-se-á a ler, desde logo, ba, be ,bi, bo, bu, etc, e não, como no método de soletração: b-a-bá, b-e-bé, b-i-bi, b-o-bo, b-u-bú, etc.

Logo que os alunos conheçam bem as sílabas, passar-se-á às palavras por elas formadas, trabalhando-se, desde logo, para que as palavras sejam lidas como um todo, sem separação de sílabas. O professor explicará aos alunos a significação das palavras que lhes forem desconhecidas.

As pequenas sentenças do livro devem, também, ser lidas como um todo, para que o aluno se vá habituando à leitura desembaraçada e expressiva (...) (FONTES, 1951a, p.3).

É possível identificarmos, nas instruções acima, aspectos comuns entre os passos sugeridos e as etapas para ensinar a ler descritas pelas ex-professoras, sinalizando que as lições da Cartilha podem ter sido apropriadas e transformadas na seqüência em que as aulas eram desenvolvidas: iniciar pelas vogais, passar às sílabas, conhecê-las bem até passar às palavras e daí partir às frases. Tal hipótese encontra apoio na afirmação de Moreira (1954, p.44), quando relata que no primeiro ano dos Grupos Escolares “a cartilha era o plano de aula, invariável”, levando-nos a presumir que nas Escolas Isoladas não seria muito diferente.

A primeira lição da *Cartilha Popular*⁷⁸ contém, na parte superior da página, as vogais; à margem esquerda uma pequena coluna apresenta combinações silábicas com as consoantes na seqüência alfabética; as mesmas sílabas são repetidas no centro da página e combinadas formando pequenas palavras. Na parte inferior da página aparece uma ilustração e algumas frases curtas. Nas demais lições a configuração é semelhante, mudando a posição das colunas e das ilustrações. As vogais da parte superior da folha são suprimidas e dão lugar ao abecedário, escrito ao pé da página, conforme vão sendo introduzidas as consoantes em ordem alfabética. O abecedário completo é grafado com vários tipos de letra maiúscula e minúscula.

É importante destacarmos que as ilustrações associadas à palavra cuja sílaba seria trabalhada, como forma de tornar a leitura mais aprazível, é um indício de aproximação aos princípios intuitivos. Mas frases como “O boi baba, o boi bebe, o boi bebeu”, da 1ª lição da *Cartilha Popular*, são consideradas construções artificiais, de caráter polêmico. Para o professor Rafael Grisi (1946), sentenças como “‘Vovó vê a viúva e a ave’; ‘O boi baba e o bode bebe’” seriam pseudo-frases típicas de

⁷⁸ Não é nossa proposta verticalizar o estudo da *Cartilha Popular*, apenas perceber as relações entre o conteúdo da Cartilha e o método de ensino da leitura na 1ª série.

cartilhas que procuram conciliar, pelo modo mais grosseiro, os simpatizantes da sentencição e da silabação.

A *Cartilha Popular* foi utilizada por todas as professoras entrevistadas, até, pelo menos, os primeiros anos da década de 1950. Havia cartilhas para todos os alunos, que eram repassadas de um aluno a outro ao final da 1ª série. Dona Dezalda, que começou a trabalhar em Escolas Isoladas de Florianópolis em 1955, alguns anos depois de suas colegas, recorda-se de tê-la usado como apêndice, de onde costumava extrair textos para fazer exercícios com os alunos, sinalizando que a *Cartilha Popular* da Série Fontes, de uma maneira ou de outra, continuava a circular nesse período, e suas lições a serem reproduzidas entre os professores.

4.4 O MODO DE LER VALORIZADO PELA ESCOLA

Se até aqui nos detivemos sobre o ensino da leitura na 1ª série, falta-nos abordar o ensino da leitura nas séries seguintes. Um elemento muito forte em todos os depoimentos é a convicção de que a leitura tinha que ser dada todos os dias. Todas as aulas começavam pela aula de leitura. Para rivalizar com ela, somente a matemática. Quanto à “História, a Geografia, Ciências, essas coisas, isso aí, a gente dividia, né?”⁷⁹ Em nome da leitura, as demais disciplinas eram deixadas em segundo plano:

Eu até, às vezes, me esquecia que tinha outra matéria. Pra mim era a leitura, era português mesmo, era a leitura, ditado, formação de palavras, formação de sentenças, separação de sílabas, e matemática. Era no que eu mais me empenhava. Aí se hoje não deu tempo de dar alguma coisa de ciências, então eu dou amanhã.⁸⁰

Nas Sugestões Práticas do *Programa de leitura e Linguagem*, a formação de grupos de dificuldades próximas em leitura⁸¹ era considerada indispensável a partir

⁷⁹ Maria. Entrevista concedida a Ângela Beirith e Virgínia Àvila em 14 de novembro de 2007.

⁸⁰ DIAS, Dezalda da Silva. Entrevista concedida a Ângela Beirith em 05 de novembro de 2008.

⁸¹ A organização de grupos homogêneos levou-nos a cogitar a aplicação dos Testes ABC, de Lourenço Filho, testes para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. Uma busca em programas anteriores ao de 1946, no entanto, levou-nos a constatar que a proposição de formar grupos homogêneos já se fazia presente no programa dos Grupos Escolares de 1914. A classe deveria ser organizada em três seções: A (a dos mais ativos); B (a média) e C (a inferior). A divisão seria apenas quantitativa, para iniciar os trabalhos, sem caráter definitivo, pois o professor

da 2ª série, já que na 1ª série seria pouco provável obter-se igual desembaraço de todos os alunos em todas as articulações. Segundo essa orientação, a organização dos grupos permitiria ao professor agir de acordo com as necessidades no que diz respeito à escolha do material utilizável e à insistência em torno dos pontos por dominar. A classe seria dividida em três seções, de acordo com o adiantamento da leitura, devendo-se dar preferência aos mais fracos.

Nas Escolas Isoladas, as turmas eram subdivididas em fortes, médias e fracas⁸², de acordo com o desempenho dos alunos particularmente na leitura e na matemática: 1ª série forte, 1ª série média, 1ª série fraca, e assim sucessivamente, até a 4ª série. As professoras procediam à classificação, mas atendiam os alunos individualmente, não por grupos de dificuldades. Chamavam os alunos a sua mesa ou sentavam-se ao lado deles, na carteira, para tomar-lhes a leitura em voz alta. A prioridade eram os alunos da 1ª série e os mais fracos.

Os relatos sobre as atividades para ensinar ler na 2ª, 3ª e 4ª séries nos levaram a observar que não havia modos de proceder muito diferenciados ou uma gradação por meio da qual as exigências no domínio da leitura se intensificavam de uma para outra série. Passada a fase de decifração do código, a metodologia para ensinar a ler parece ser praticamente a mesma para todas as séries. A complexidade da leitura era dada, aparentemente, pelos próprios conteúdos dos textos da série graduada, que mantinham a continuidade e o aprofundamento dos temas. Os textos ainda não trabalhados eram lidos primeiramente pela professora, em voz alta, seguidos de algumas perguntas orais para verificar a compreensão do conteúdo e tirar dúvidas a respeito do vocabulário. Em casa, o mesmo texto era treinado pelos alunos para ser lido na classe, onde a leitura seria cobrada oralmente.

Na sala de aula, as histórias eram lidas de forma fragmentada, em voz alta, por vários alunos, chamados um de cada vez, de preferência sem seguir a ordem da chamada, para manter a atenção de todos na atividade. Quanto à postura correta para ler, aplicavam-se as orientações do *Programa*:

reconstituiria as seções conforme o aproveitamento ou não aproveitamento de cada aluno. Ademais, não identificamos, nas fontes pesquisadas, nenhum indício de aplicação dos testes ABC em crianças das escolas públicas primárias do Estado no período estudado. Orlando Ferreira de Melo (1958), em seu ensaio sobre a alfabetização no curso primário, diz acreditar ainda não serem conhecidos, em Santa Catarina, os Testes ABC, cujas primeiras aplicações datam da década de 1930 em São Paulo, Belo Horizonte e Distrito Federal.

⁸² Nos livros de matrícula a que tivemos acesso, encontramos registros desse tipo de classificação das turmas.

A gente fazia eles levantarem, nunca, nunca um aluno meu leu sentado. Na hora da leitura, ah, chegou a hora da leitura, lê fulano, pronto, ele já se levantava, lia em pé. Se chegasse o inspetor, ou diretora, uma autoridade, ele já sabia que ele tinha que fazer assim, né?⁸³

O cumprimento ou não desse ritual servia como referência para a avaliação do desempenho do aluno. Provavelmente essa postura fazia parte, ao lado da capacidade de ler com fluência e expressão, das exigências para tornar-se leitor.

Disciplinando o corpo para a leitura, mas se antecipando, também, a possíveis surpresas, as professoras usavam as táticas de que dispunham para se manter, cientes de que os inspetores poderiam aparecer sem avisar e iriam cobrar, eles mesmos, a leitura dos alunos. Alguns alunos com bom domínio da leitura – “na sala sempre tem um” – escolhiam um texto do livro para prepará-lo e ler na classe.

Porque a gente preparava, dizia assim: olha, amanhã é dia da visita do inspetor, vocês se cuidem, tratem de se estudar mais um pouco, porque eles faziam, davam aula também, faziam pesquisa, perguntavam, faziam perguntas e respostas (...).⁸⁴

A análise dos relatos nos leva a perceber que é grande a convergência entre o modo de ler priorizado pela escola e as instruções oficiais. Os passos descritos sobre as lições de leitura para a 2ª, 3ª e 4ª séries, seguem um caminho semelhante à marcha indicada no *Programa de Leitura e Linguagem* para a 2ª série e recomendada como exemplo para a 3ª série. Cada nova lição seria tratada pelo menos em três aulas consecutivas. Na primeira aula, o professor faria a narração sucinta da história escolhida e a leitura articulada de todo o texto, acompanhada da leitura silenciosa pela classe. Na seqüência eram explicados os significados das expressões novas e mais difíceis. Por último, a leitura seria feita pelos alunos, parceladamente, e seguida da leitura corrente pelo professor, que recomendaria o estudo da lição em casa. Na aula seguinte, a lição seria tomada com a leitura e a interpretação de pequenos trechos pelos alunos. Na terceira aula seria chamado a ler o maior número de alunos possível.

Na concepção das professoras, a boa leitura era a leitura oral, feita de forma clara, sem gaguejar, respeitando as regras da pontuação, dando sentido ao texto.

⁸³ Maria. Entrevista concedida a Ângela Beirith e Virgínia Àvila em 14 de novembro de 2007.

⁸⁴ BASTOS, Joaquina da Costa. Entrevista concedida a Ângela Beirith em 01 de outubro de 2008.

Ler bem era ler em voz alta, com expressão. Sendo o modo de ler em voz alta uma habilidade de leitura observável concretamente – pode-se diferenciar uma boa de uma má leitura –, a competência dos alunos, de certa forma, era uma maneira de atestar o desempenho dos professores. É compreensível, portanto, que os professores colocassem todo o acento na leitura oral, na expressividade, quanto mais quando era esse o modo de ler valorizado e cobrado oficialmente.

4.5 MATERIAIS PARA ENSINAR A LER: OS LIVROS DE SÉRIE GRADUADA

No intuito de envolver os alunos ativamente no ensino e disseminar novos hábitos de leitura, uma série de proposições são detalhadas nas Sugestões Práticas e Indicações do *Programa de Leitura e Linguagem*: aproveitamento da biblioteca de classe, diversificação dos suportes de leitura, como revistas e jornais, elaboração de dicionários com as turmas, organização de concursos de leitura, dramatizações, organização de Clubes de Leitura. A maior parte dessas inovações, no entanto, esbarrava na falta de material e nas condições de trabalho das Escolas Isoladas. Nenhuma dessas sugestões, praticamente, foi introduzida nas ações das ex-professoras, e mesmo soaram desconhecidas quando mencionadas. Mas quando os relatos referem-se ao tempo em que as ex-professoras atuaram nos Grupos Escolares, deixam entrever que as alterações nas relações temporais, espaciais e materiais da escola passaram a promover novas práticas, como por exemplo, “O dia da história”, em que os alunos escolhiam um livro da biblioteca e apresentavam a narrativa à classe.

Embora para o *Programa* coubesse à escola oferecer os recursos para ampliar o universo de leitura do aluno colocando à sua disposição a maior quantidade de livros possível, abolindo a orientação do livro único, os relatos apontam a inexistência de bibliotecas nas Escolas Isoladas⁸⁵, mesmo das bibliotecas de classe.⁸⁶

⁸⁵ Segundo Machado (2002, p. 75), mesmo os Grupos Escolares, na vanguarda das inovações educacionais, em sua grande maioria não dispunham de bibliotecas. “Em Florianópolis, cidade onde estava localizado um dos Grupos Escolares mais tradicionais – Lauro Müller, a institucionalização da biblioteca só foi ocorrer em 1941.”

⁸⁶ As bibliotecas de classe contariam com os alunos como organizadores, por cujo trabalho seriam considerados sócios. Tendo como fim conseguir assinaturas de revistas ou jornais e angariar o maior número de livros possível, poderiam contar com o auxílio de sócios protetores como os pais dos

A idéia de colocar o aluno em contato com o maior número de obras possível é uma das marcas da Escola Nova presentes nas normatizações. Mas quantidade não significava necessariamente liberdade de escolha. As leituras eram controladas em seu conteúdo, sendo autorizadas aquelas que, ao alcance da inteligência infantil, pudessem contribuir para o seu desenvolvimento cívico, moral e intelectual.

A cartilha e os demais livros da série graduada de leitura Fontes eram os livros com os quais se aprendia a ler nas Escolas Isoladas de Florianópolis até os primeiros anos da década de 1950. As obras eram reconhecidas pelos títulos ou pelo conteúdo dos textos. O da 1ª série, por exemplo, era “o livro do trabalho”, em referência ao texto “O Trabalho”, do *Primeiro Livro de Leitura*. A cartilha da Série Fontes era “aquela do boi baba, o boi bebe, o boi bebeu”, em alusão ao conteúdo da 1ª lição.

As séries graduadas de leitura, segundo Souza (2004), foram muito utilizadas nas escolas primárias até meados do século XX. Há dois tipos mais comuns de séries: o modelo enciclopédico e o modelo formativo. O modelo enciclopédico envolve os vários conteúdos do programa: leitura e escrita, lições de gramática, de geografia, de história, cálculo, preceitos de higiene, regras morais, etc., além de literatura. Nas séries de modelo formativo, segundo a autora, a concepção de leitura desloca-se do conhecimento enciclopédico para o ensino agradável da leitura corrente. São apresentadas histórias sobre o cotidiano infantil, mas as lições conservam a mesma preocupação em incutir na criança normas de comportamento, de civismo e da conduta desejada em relação à família, à escola e à sociedade. Nessa perspectiva, o livro serve não apenas como instrumento de ensino da leitura e da escrita, mas torna-se um elemento de formação do caráter da criança.

A série graduada de leitura de Henrique Fontes, mais próxima do modelo formativo, é composta de textos literários e não literários de vários gêneros: contos, cartas, anedotas, ditos populares, fábulas, textos informativos, poemas, de autores estrangeiros, nacionais e locais, como Camões, Olavo Bilac, Rui Babosa, Casimiro de Abreu, Cruz e Souza e outros de autores menos conhecidos. Há vários textos

alunos, pessoas ou entidades amigas da educação. Por meio de festivais, benefícios ou donativos, a biblioteca poderia aumentar o seu fundo econômico. A maior parte da população que freqüentava a escola pública, entretanto, vinha de famílias pobres, as mesmas que compunham a comunidade da vila ou do distrito onde a escola estava instalada. Dificilmente poderiam contribuir de alguma forma com a biblioteca.

sem indicação de autoria. Entre todos, sobressaem-se os textos com lições de moral e civismo.

Analisando a Série Fontes a partir do pressuposto da instituição do ensino laico nas escolas públicas com a Reforma de Orestes Guimarães, Prochnow (2008) busca perceber de que forma a introdução desta obra na educação catarinense, em 1920, implica uma retomada de aspectos da religiosidade que se encontravam ausentes nos textos dos livros da série que lhe antecedeu.

Santos (1997) analisa a Série Fontes conectada a um momento histórico de recrudescimento do nacionalismo, em que o conteúdo dos textos visava a educação cívico-patriótica, a formação do bom cidadão, que viria a contribuir para o engrandecimento da nação.

Como livro didático autorizado para a escola pública em Santa Catarina, não seria de se esperar da Série Fontes uma função diferente que a de reforçar as finalidades postas para a educação naquele momento histórico, pois, como assinala Julia (2002, p.41), “os conteúdos dos manuais participam plenamente das representações de uma sociedade”, quanto mais quando sua fabricação ocorre sob a supervisão do Estado, como foi o caso dessa Série⁸⁷. Ademais, avalia o autor, o “sistema educativo acha-se bem encerrado no interior dessas representações e não se espera desses manuais uma função provocativa ou de denúncia.”

Nesse sentido não pode causar estranheza, também, que os professores, como membros dessa mesma sociedade, compartilhem de suas representações, valores e crenças. E não é raro, por outro lado, que práticas pedagógicas de uma disciplina ocultem, para numerosos professores, alguns dos objetivos que eles perseguem, observa Chervel (1990).

Como vimos no primeiro capítulo, nas décadas de 1940 e 1950, a educação catarinense ainda respirava fortemente os ares da política de nacionalização do ensino⁸⁸, considerado um instrumento para garantir a continuidade da pátria e dos conceitos cívicos e morais. A escola buscava formar o espírito da criança no culto à tradição, às instituições nacionais, à compreensão dos direitos e deveres do cidadão

⁸⁷ A Série Fontes foi organizada e introduzida nas escolas públicas do Estado quando Henrique Fontes ocupava o cargo de Diretor de Instrução Pública.

⁸⁸ O artigo 117 do Decreto n. 3.735/1946 manda relacionar todas as crianças matriculadas nos estabelecimentos de ensino que não soubessem falar o idioma nacional. Essa relação deveria ser enviada ao Departamento de Educação. A recomendação era aplicada a todo e qualquer estabelecimento de ensino, seja estadual, municipal ou particular.

brasileiro. Pelo ensino elementar se aprenderia a ler, a escrever, e a utilizar-se com precisão e clareza da língua nacional. Pela escola se poderiam corrigir as pronúncias, ensinar a articulação correta das palavras, eliminando as tonalidades estranhas ao idioma materno, enfim, padronizar a forma de falar.

Essas questões nos fornecem indícios para pensarmos numa possível ligação entre os conteúdos veiculados pelos livros de leitura autorizados e o modelo de leitura que a escola deveria e empenhou-se em promover. Na concepção das ex-professoras, a boa leitura era a leitura oral, clara, feita sem gaguejar, de acordo com a pontuação. Esse tipo de leitura enfatiza a forma: ler bem é ler em voz alta, com expressividade, boa pronúncia, em sintonia com o modelo prescrito pelo *Programa de Leitura e Linguagem* de 1946. Daí a razão de bater e rebater, todos os dias, na escola, na leitura oral, expressiva.

No ensino da leitura, nesse sentido, conteúdo e forma, vale dizer, “o quê” se lia e “como” se lia pareciam afluir para a mesma finalidade: a formação do cidadão apto a exercitar as suas atividades sociais e ter um bom desempenho em sua profissão futura, mas também respeitador de sua pátria pela assimilação das coisas nacionais, entre elas a língua materna.

A partir da década de 1920, segundo Vidal (2003), a aceleração do crescimento urbano, a proposta de escolarização das massas, a racionalização do tempo e a abundância de informações passaram a demandar um modo de ler mais ágil e individualizado, capaz de atender aos apelos da nova sociedade moderna, o que fez entrar em evidência, na educação brasileira, a leitura silenciosa. Os dados de nossa pesquisa nos levam a inferir, nesse aspecto, que o surgimento da leitura silenciosa não se verificou na cultura escolar das Escolas Isoladas de Florianópolis até meados da década de 1950. As peculiaridades regionais dão a ver a sobrevivência, por aqui, da leitura oral, expressiva, tomada e retomada todos os dias pelas professoras ao longo dos quatro anos do ensino primário elementar.

Nos anos finais da década de 1950, a educação municipal de Florianópolis dava sinais de que entrava em uma nova fase e começava a configurar-se como rede de ensino. Uma série de iniciativas foram sendo implementadas, gradualmente: em 1957 foi criado o Departamento de Educação Municipal; neste mesmo ano foram inaugurados os primeiros Grupos Escolares Municipais. Em 1958, foi criado o cargo de Professor encarregado da orientação pedagógica. Em 1959, o de Inspetor

Municipal, e em 1960, o cargo de diretor do Grupo Escolar. A partir de 1960 foram sendo extintos, à medida que fossem vagando, os cargos de Professor não Titulado e de Professor Complementarista, sinalizando para a chegada das normalistas, “as que eram modernas”, como lembra dona Maria.

Todas essas novidades apontavam para transformações nas relações temporais, espaciais, materiais e sociais da escola, e nos levam a deduzir que, provavelmente, novas práticas de leitura promoveriam e seriam promovidas por essas alterações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar o ensino da leitura em Escolas Isoladas de Florianópolis como objeto de estudo, esta pesquisa pretendeu contribuir com as demais investigações que se dedicam a conhecer e dar visibilidade à história da educação em Santa Catarina.

Tarefa delicada, a de perscrutar o passado, onde as práticas cotidianas deixam poucos traços escritos. Conhecer sobre a vida prática dos professores das Escolas Isoladas de Florianópolis, chegar o mais próximo possível dos procedimentos cotidianos mediante seus relatos para compreender o ensino exercido foi, no limite, desvelar o desconhecido ou, como diria Chartier (2000), afrontar o supostamente conhecido.

As diretrizes para a regulamentação do ensino primário no estado de Santa Catarina, em 1946, vieram meticulosamente descritas nos 761 artigos que compõem o Decreto n. 3.375/1946, e materializadas nos programas de ensino que o acompanhavam. Em linhas gerais, quanto aos métodos e processos de ensino, conservava-se praticamente intacto o legado de Orestes Guimarães: o método intuitivo era o princípio geral para o ensino de todas as disciplinas do currículo, e o método analítico aquele pelo qual se deveria ensinar a ler.

O Regulamento e os programas de 1946 aprofundavam a mudança iniciada pelo ensino intuitivo no final do século XIX, propondo alterações na organização das práticas escolares com vistas a tornar o ensino ativo, buscando desenvolver as faculdades da criança pela observação, mas também pela experimentação. O ensino associava o “ver” ao “fazer”. Grande parte dessas concepções encarnavam propostas defendidas pelo movimento escolanovista, que as autoridades educacionais do Estado, fiéis às resoluções vindas do governo federal, preocuparam-se em incorporar nesses documentos.

A regulamentação do ensino primário, entretanto, não desvencilhou-o da rigidez pedagógica, da burocratização e fiscalização das atividades docentes que passaram a caracterizar a educação pública catarinense desde a segunda década do século XX, com maior ou menor intensidade ao longo dos anos. Nesse sentido, em meados de 1940 criava-se no Estado uma situação peculiar: uma proposta de renovação pedagógica baseada na participação ativa, no incentivo ao pensamento

reflexivo e criador dos alunos, mas apoiada, no âmbito administrativo, em dispositivos autoritários, de vigilância e controle.

No campo das prescrições, as contradições decorrentes do descompasso entre uma proposta pedagógica renovadora e o centralismo administrativo acabaram respingando também no ensino da leitura. Se por um lado o *Programa de Leitura e Linguagem* pregava a diversidade de leituras, a ampliação do universo intelectual do aluno pela oportunidade de acesso a uma variedade de livros, por outro lado o Regulamento buscava controlar essa diversidade em seu conteúdo, só admitindo livros cuja leitura pudesse contribuir para o desenvolvimento cívico, moral e intelectual da mentalidade infantil.

Dois momentos do ensino da leitura no Curso Primário Elementar foram considerados neste estudo: o ensino da leitura na 1ª série, que envolve a decifração do código escrito, para o qual determinava-se a adoção do método analítico; o ensino da leitura depois de vencido esse primeiro passo, nas séries seguintes, visando o aperfeiçoamento da leitura corrente e expressiva.

Os depoimentos das ex-professoras nos revelaram que o ensino da leitura na 1ª série não ocorreu conforme a normatização prevista na lei. A despeito das prescrições do Regulamento para o Ensino primário, a despeito das prescrições detalhadas no *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita*, dos cursos de formação patrocinados pelo Departamento de Educação, das insistências dos inspetores, os professores continuaram ensinando a ler na 1ª série pelo método considerado tradicional, ou seja, o método sintético de silabação, em detrimento do método analítico.

Um fator decisivo para a permanência do método sintético foi a cartilha enviada pelo próprio Departamento de Educação às Escolas Isoladas, cuja metodologia seguia os princípios desse método, em oposição às diretrizes pedagógicas oficiais, numa intrigante contradição. Também pode ter contribuído para a sobrevivência do método sintético o fato de os professores terem aprendido a ler pelo mesmo método e a propensão em repetir com seus alunos esse aprendizado, sedimentado em larga experiência.

No interstício entre a lei e seus usos, as apropriações feitas pelos professores ocorreram de maneiras diversas, não nos permitindo inferir que a não utilização do

método analítico tenha ocorrido unicamente pela incompreensão dessa forma de ensinar, como chegamos a cogitar no início de nossa pesquisa.

Os depoimentos de dona Maria e, particularmente, de dona Dezalda, entretanto, foram contrapontos importantes para ajudar-nos a perceber que as apropriações das normas incluíram também escolhas, e que a não adoção dos métodos analíticos teria ocorrido, também, como forma de resistência. Seja de uma resistência declarada, como o fez dona Dezalda, defendendo o método sintético em cursos de formação por acreditar na sua eficácia; seja de uma resistência velada, confessada hoje por dona Maria. Receio, insegurança, sentimentos experimentados por dona Dilma, ou mesmo a incompreensão da proposta, também construíram a resistência pelo silêncio.

Vários trechos dos depoimentos deixaram evidente a preocupação das professoras em prestar contas de seu trabalho à sociedade. O domínio das técnicas de leitura e escrita são habilidades verificáveis concretamente: ou se ensina ou não se ensina o aluno a ler e a escrever. Na Escola Isolada, o sucesso ou o fracasso da escola seria o sucesso ou o fracasso do professor. Quanto a isso, nem sempre o que constitui as práticas pedagógicas é inteiramente observável: há decisões relativas à dinâmica escolar em função da aquisição dos alunos, urgências nem sempre manifestadas. Talvez a necessidade de satisfazer o meio social fosse a pressão a que os professores se sentissem submetidos. E talvez seja essa uma hipótese para explicar o envio de cartilhas de orientação sintética às Escolas Isoladas. Por meio delas, os professores ensinariam a ler rapidamente, sendo que os métodos analíticos eram criticados por serem considerados morosos. Nessa perspectiva, podemos imaginar que professores e Departamento de Educação desejavam manter uma representação positiva da escola primária, como uma escola que efetivamente ensinava a ler e a escrever. Os primeiros, para o seu meio mais imediato, a vila ou o distrito; o segundo, para toda a sociedade.

Ler em voz alta, com fluência e expressividade, consistia no modo de ler no qual se concentrava o receituário do *Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita* para a 2ª, 3ª e 4ª séries. Nisso as prescrições foram muito bem acolhidas entre os professores: o aperfeiçoamento da leitura oral, corrente e expressiva, era valorizado também na escola e, por essa razão, fruto de um investimento diário. A

atenção à forma, a um modo de ler fortemente ritualizado, em pé, em voz alta, com postura adequada, era a maneira de demonstrar a compreensão do sentido do texto.

A leitura em voz alta, expressiva, não seria mais o modelo de leitura valorizado socialmente no Brasil a partir dos anos 1920, quando a urbanização e o crescimento industrial reclamavam outro modo de ler, mais rápido, por prescindir da oralização e mais eficaz, por permitir o acesso a um maior número de informações. A maneira de ler para a sociedade que se modernizava era a leitura silenciosa, individual.

Em Santa Catarina, no processo de definição de uma nova pedagogia para o ensino da leitura e da escrita com a regulamentação do ensino primário, em 1946, o conjunto de prescrições incorpora a leitura silenciosa. Mas o que se observa é que sutilmente, entre Sugestões Práticas e Indicações, os documentos deixam escapar que leitor que a escola elementar deveria formar era um leitor apto a ler correntemente, com expressividade e boa pronúncia. Era, portanto, a leitura oral, e não a silenciosa, o modo de ler a ser priorizado; é nele que se devia bater todos os dias.

Os princípios intuitivos de estimular a criança a falar com precisão e clareza e o modelo de leitura em voz alta, expressiva, podem ter permanecido como os principais objetivos do programa de ensino em decorrência de uma situação regional. É sabido que, em terras catarinenses, de forte presença imigrante, a campanha de nacionalização do ensino reprimiu os acentos estranhos à língua nacional, que se tornara um dos principais fatores de unidade do país. Na construção da brasilidade, o uso da língua era especialmente controlado. A leitura expressiva, nesse sentido, seria a mais visada naquele momento. Exigia pronúncia correta das palavras, atenção aos sinais de pontuação, entonação adequada, expressão, enfim, o domínio da linguagem, o que possibilitava ao aluno expressar-se oralmente com correção e clareza.

O conteúdo das leituras escolares eram fundamentais na formação do espírito da criança, servindo de base ao cultivo dos conceitos morais e cívicos e à compreensão dos direitos e deveres envolvidos na cidadania, desde os primeiros anos de escolarização. Tais conteúdos, garantidos até o início dos anos 1950 nas Escolas Isoladas pela série graduada de leitura Fontes, associados à leitura

expressiva, vale dizer, à valorização da forma, supõem uma aliança bastante afinada ao projeto de nacionalização pela educação.

A regulamentação de 1946 mandava aplicar, nas Escolas Isoladas, os mesmos preceitos didáticos dos Grupos Escolares. As Escolas Isoladas, atingidas pela racionalização dos Grupos Escolares, contavam com horários fixos, maior estabilidade no número de alunos por classe, conteúdos ordenados por série, planejamento das atividades escolares, programas e métodos de ensino. Contudo, as particularidades desse tipo de estabelecimento de ensino, em que o professor ensinava sozinho a vários alunos em diferentes níveis de aprendizagem, em condições precárias de atendimento e com escassez de material, reduziam as possibilidades de colocar em prática as modernas prescrições para ensinar a ler ativamente.

Não sem motivo, algumas questões colocadas durante as entrevistas sobre organização de bibliotecas, Clubes de Leitura, dicionários, soaram estranhas para as ex-professoras. Isso não significa que, aos poucos, pequenas rupturas na cultura escolar das Escolas Isoladas apontavam índices de mudanças. A preocupação com a memorização começava a inquietar alguns professores. A confecção de materiais, a apresentação de imagens, o empenho em despertar o interesse da criança para a leitura, a associação do “ver” ao “fazer” pela manipulação de materiais didáticos, são exemplos desses vestígios.

Parece-nos, assim, que de formas diversas, mas operantes, os professores se apropriaram das normas de acordo com as finalidades e limites da própria escola. De volta dos cursos, sozinhos, entregues aos seus alunos, agiram de acordo com o que acreditavam dar certo.

Tem razão Julia (2000, p.33) quando afirma que os professores sempre podem questionar a natureza de seu ensino: “De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que ‘não funcionam’.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva S.A. 2001.
- AURAS, Gladys Mary Ghizoni Teive. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *hábitus* pedagógico: Escola Normal Catarinense – (1911/1935). Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Organização do Ensino Primário e Normal** – XVI. Estado de Santa Catarina. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Boletim n. 21, 1942. (Coleção Elpídio Barbosa).
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro, 1959. Vol. XXXIII.
- CABRAL FILHO, Pedro. **O ensino público primário em Florianópolis da Constituição Federal de 1946 à Lei de Diretrizes e Bases de 1961**: o surgimento de uma rede municipal de educação. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CHARTIER, Roger. **Formas e sentido**: Cultura Escrita: Entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras. 2003.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2. Jul/dez. 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1996.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.” **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990.
- DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores; SCHEIBE, Leda. A contribuição de intelectuais catarinenses para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde (Orgs.). **Professores para a escola catarinense**: contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: UFSC, 2005.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2ª ed. rev. Editora da UFSC, 1991.

FLORIANÓPOLIS. Gabinete do Prefeito. **Relatório do Prefeito Mauro Ramos. Exercício de 1939**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

FLORIANÓPOLIS. (Prefeitura Municipal de Florianópolis). Secretaria da Câmara Municipal. **Projeto de Lei N. 75**. Florianópolis, 1959.

FLORIANÓPOLIS. (Prefeitura Municipal de Florianópolis). Escola Mista Municipal da Vargem Grande II. **Termo de visita**. Florianópolis, 1960a.

FLORIANÓPOLIS. (Prefeitura Municipal de Florianópolis). Grupo Escolar Municipal Osmar Cunha. **Termo de visita**. Florianópolis, 1960b.

FLORIANÓPOLIS. (Prefeitura Municipal De Florianópolis). Escolas Reunidas de Vargem Grande II. **Termo de visita**. Florianópolis, 26 de junho de 1962.

FONTES, Henrique. **Segundo Livro de Leitura** (Série Fontes). Florianópolis: Livraria Central de Alberto Entres, 1945.

_____. **Primeiro Livro de Leitura** (Série Fontes). Florianópolis: Livraria Central de Alberto Entres, 1951a.

_____. **Terceiro Livro de Leitura** (Série Fontes). Florianópolis: Livraria Central de Alberto Entres, 1951b.

_____. **Quarto Livro de Leitura** (Série Fontes). Florianópolis: Livraria Central de Alberto Entres, 1951c.

_____. **Cartilha Popular** (Série Fontes). Florianópolis: Livraria Central de Alberto Entres, 1951d.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia; TEIVE, Gladys Mary. **Grupos Escolares**: Criação mais feliz da República? Mapeamento da produção em Santa Catarina (mimeo). 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GRISI, Rafael. O Ensino da Leitura: O método e a cartilha. In. **Revista Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial. Vol. XXXII, 1946. pp. 1-57. (Coleção Elpídio Barbosa)

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: USP, n. 1, Janeiro/junho 2001.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003. pp.347-370.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et.al.]. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O Português na Escola alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática – Ensinávamos e aprendíamos a Língua do Brasil. Itajaí: Editora da Univali; Blumenau: Editora da Furb, 2000.

MACHADO, Alzemi. **A implantação de Bibliotecas Escolares na Rede de Ensino de Santa Catarina** (Décadas de 30 e 40). (Dissertação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELO, Orlando Ferreira de. **A alfabetização no curso Primário e outros Estudos**. Publicações do Centro de Estudos Pedagógicos. Florianópolis, 1958.

MOREIRA, João Roberto. **A educação em Sta. Catarina**. Rio de Janeiro: MEC/INEP. 1954.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000a.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: CEDES, ano XIX, n. 52, pp. 41-54, nov. 2000b.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PROCHNOW, Denise de Paulo Matias. **As séries Graduas de leitura em Santa Catarina**: expressão operativa do currículo em tempos de reforma da instrução (1911-1935). (mimeo). 2008.

_____. **As lições da Série Fontes** no contexto da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Revista de Educação. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis. Ano I, n. 2, mar./abr. de 1936.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. XVII, n. 45, Jan./Mar. 1952.

SANTA CATARINA, **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina**. Typ. BOEHM, Joinville. 1914.

SANTA CATARINA. **Decreto N. 1.322**. Aprova o programa de ensino para as Escolas Isoladas. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1920.

SANTA CATARINA. **Programma de Ensino das escolas isoladas das zonas colonias**. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado, 1926.

SANTA CATARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário convocada pelo Exmo Sr. Dr. Adolpho Konder, Governador do Estado**. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizes Artífices, 1927.

SANTA CATARINA. Circular n. 22, de 22 de fevereiro de 1943. Trata do Certificado de saber Ler, Escrever e Contar. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. **Circulares de 1943 e 1944**. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, 1944. (Coleção Elpídio Barbosa)

SANTA CATARINA. Inspetoria de Grupos Escolares e Cursos Complementares de Porto União. **Relatório Geral do Ano Letivo de 1946**. Florianópolis, 1946a.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 3.735**, de 17 de dezembro de 1946. Estabelece o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1946b.

SANTA CATARINA. **Plano de Trabalho para 1948**. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, 1947. (Coleção Elpídio Barbosa).

SANTA CATARINA. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa, em 15 de abril de 1948, pelo Governador Dr. Aderbal R. da Silva**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1948a.

SANTA CATARINA. Departamento das Municipalidades. **Vida dos Municípios**. Florianópolis, 1948b.

SANTA CATARINA. Lei n. 37. Promulga o Estatuto do Funcionário Público Municipal. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**. Ano XVIII. Florianópolis, 24 de maio de 1950.

SANTA CATARINA. **Mensagem Apresentada à Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, em 15 de abril de 1951, pelo Governador Irineu Bornhausen**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1951.

SANTA CATARINA. **Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado, em 15 de abril de 1959, pelo Governador Heriberto Hülse**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1959.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino. **Programas para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1960.

SANTOS, Paulete Maria Cunha dos. **Protocolo do bom cidadão – Série Fontes: Lições de Moral e Civismo na organização da educação em Santa Catarina (1920-1950)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Gilda Menezes Rizzo. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo**. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1980.

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

_____. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 20, n.51, nov. 2000a.

_____. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 20, n.51, nov. 2000b.

_____. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender**. Anuário Galego de História da Educación. Vigo, Espanha, nº11, 2007.

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

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.154.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_____. **Estudando as Lições de Coisas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/jul/Ago 1998, n. 8.

_____. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). **Modos de ler/formas de escrever**: estudos de história da leitura e das escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO; Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEN, Mariane Werner. **Brasileiros pelas Letras**: a ação educativa presente nos Clubes de Leitura e Bibliotecas Escolares em Santa Catarina: o caso do Grupo Escolar Alberto Torres, Brusque, SC. (1938-1950). Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ANEXO

“PROGRAMAS para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina”