



UNIVERSIDADE DE UBERABA
Programa de Mestrado em Educação

Vanessa Ferreira Silva Arantes

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM CANÁPOLIS-
MG: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971**

Uberaba – MG
2013

Vanessa Ferreira Silva Arantes

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM CANÁPOLIS-
MG: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Gustavo Araújo Batista.

**Uberaba - MG
2013**

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem a sua presença divina em minha vida, este sonho não se tornaria realidade.

À minha família, amores de minha vida: meu esposo Fernando, meus filhos Pedro Vitor e José Fernando agradeço e dedico este estudo, pois tiveram toda paciência e compreensão com minha ausência temporária em suas vidas, pela necessidade de elaboração deste trabalho. Também entenderam minha luta diária para conciliar a vida em família, o trabalho e os estudos e compreenderam, melhor do que ninguém, os meus silêncios, choros, desafios e alegrias. Aos meus pais, Jovanil e Diolina, agradeço-lhes o apoio, o incentivo e o carinho.

Ao professor Dr. Gustavo, orientador desta dissertação, por suas contribuições em todas as etapas da pesquisa e, especialmente, por ter acompanhado os meus primeiros passos no campo da História da Alfabetização. Obrigada pelo apoio, assim como pela compreensão e paciência com os meus limites e possibilidades.

À professora, co-orientadora e por mim considerada amiga, Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, que me ajudou a trilhar o caminho da pesquisa científica, contribuindo através das valiosas considerações, questionamentos e sugestões. O meu verdadeiro agradecimento.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, que contribuíram significativamente com suas disciplinas para o amadurecimento e efetivação deste estudo, o meu obrigada.

Aos colegas do mestrado, pela convivência e respeito. E, em especial, pelas amizades e parcerias construídas. Lília e Mônica, vocês foram companheiras e companhias, sempre tão disponíveis em ouvir meus questionamentos e angústias, incentivando-me, contribuindo e

trocando ideias sobre minha pesquisa. Obrigada pela amizade, pelo carinho e pela paciência nesta jornada de projetos e sonhos. Serão sempre lembradas em meu coração.

Os agradecimentos vão também a todos os órgãos públicos de Canápolis-MG: Prefeitura Municipal, Casa de Cultura, Escola Municipal Alvarenga Peixoto, Secretaria de Educação, Arquivo Público e demais, pela oportunidade de pesquisa e empréstimo de fontes.

A todas(os) representantes da Educação canapolina: secretária, diretoras e professoras que cederam seu precioso tempo em conversas valiosas para a compreensão do contexto histórico da alfabetização em Canápolis-MG. E, em especial, aos que além da contribuição oral, também me emprestaram suas cartilhas, relíquias educacionais. Vocês foram muito importantes para a conclusão deste trabalho.

Enfim, durante a elaboração deste trabalho, recebi a colaboração direta ou indireta de muitos, a quem devo muita gratidão. Quero agradecer a todos pela contribuição nesta etapa tão importante de minha vida acadêmica. A todos, meu sincero OBRIGADA!

RESUMO

Esta pesquisa aborda, em sua problemática, como o processo de alfabetização se construiu historicamente no município de Canápolis-MG, durante o período de 1933 a 1971. Neste contexto, objetivou investigar o processo histórico da alfabetização no município de Canápolis-MG, no período delimitado, apoiando-se em fontes primárias e secundárias. As fontes primárias foram representadas pelas cartilhas de alfabetização utilizadas no município e, as secundárias, pelos documentos encontrados no Arquivo Público Municipal de Canápolis. Dentre eles, livros de atas de reuniões pedagógicas das escolas de Canápolis, leis e decretos municipais, cadernos de planejamento de professores, livro de posse de professores, diários de classe, regulamento de ensino, periódicos e documentos similares. O recorte cronológico inicial se justifica por ser o momento em que foi criada a primeira escola primária no município pesquisado, assim como por ser um período em que o ideário pedagógico renovador ganhou força em nosso país, e se estendeu até 1971, ano de reforma da LDB-5.692/71, que instituiu mudanças expressivas na educação brasileira, reformando o ensino de 1º e 2º graus. O estudo procurou também mapear as cartilhas mais utilizadas nesse município no período delimitado. Onde foram localizados três exemplares: Cartilha da Infância, O Livro de Lili e As Mais Belas Histórias – Os Três Porquinhos. Após o mapeamento das cartilhas procuramos cotejar as concepções teórico-metodológicas nelas existentes. Assim, o estudo revelou a presença de dois métodos de alfabetização na educação canapolina no período referido - método sintético e método analítico. Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa apoiando-se no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, visto que ele proporciona entender a conjuntura do objeto, possibilitando sua visão contextual. Utilizamos também os aportes teóricos dos estudos de Frade & Maciel (2006), Maciel (2000), Mortatti (1999, 2000 e 2006), Romanelli (2012), Santos (2001), Saviani (2008), Soares (2000) e outros. Em síntese, procuramos revelar a história e memória da alfabetização em Canápolis-MG, no período pesquisado, dando vozes às cartilhas e aos documentos utilizados.

Palavras-Chave: História da alfabetização. Cartilhas. Alfabetização.

ABSTRACT

This research focuses on their problems, as the literacy process historically has been building in the city of Canápolis-MG, during the period 1933 to 1971? In this context, it aimed to investigate the historical process of literacy in the City of Canápolis MG-delimited period, relying on primary and secondary sources. Sources former were represented by literacy primers used in the county, and the secondary, the documents found in the Public Archives of Municipal Canápolis, including books, minutes of meetings of Canápolis pedagogical schools, municipal laws and decrees, notebooks planning teachers, teacher tenure book, daily class, regulation of education, periodicals and similar documents. The initial clipping chronological be justified by the time it was created the first primary school in the municipality researched, as well as being a period in which the ideas gain strength pedagogical renewal in our country, and extends to 1971, the year of reform LDB-5.692/71 which instituted significant changes in Brazilian education, reforming teaching 1st and 2nd grades. The study also sought to map the most widely used textbooks in the period delimited municipality where they were located three copies: Primer for Children, Lili and The Book of The Most Beautiful Stories - The Three Little Pigs. After mapping the booklets look collate the theoretical-methodological these existing. Thus, the study revealed the presence of two methods of literacy education canapolina - synthetic method and analytical method. Therefore, we chose to bibliographic and documentary research, qualitative approach relying on theoretical-methodological historical and dialectical materialism, since it provides understand the situation of the object, allowing its contextual vision. We also use the theoretical contributions of studies Frade and Maciel (2006) and Maciel (2000), Mortatti (1999, 2000 and 2006), Romanelli (2012), Santos (2001), Saviani (2008), Soares (2000) and others. In short, we seek to reveal the history and memory of literacy Canápolis-MG, in the period surveyed, giving voices to booklets and documents used.

Keywords: History of literacy. Pamphlets. Literacy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Acervos Mineiros de Pré-livros, Manuais e Cartilhas.....	52
Quadro 2. Autores mineiros e suas produções de cartilhas.....	53
Quadro 3. Títulos e autoras da década de 50 e 60.....	54
Quadro 4. Professores que lecionaram na primeira escola do município de Canápolis.....	76
Quadro 5 - Escolas Municipais de Canápolis e ano de suas criações - 1955 a 1971.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa brasileiro apresentando o município de Canápolis e os municípios circunvizinhos.....	64
Figura 2- Parte do mapa de Minas Gerais localizando o município de Canápolis.....	64
Figura 3-Técnico do Patrimônio de Cultura de Canápolis registrando artefatos indígenas no município.....	65
Figura 4- José de Paula Gouveia “Zeca Paula” Fundador do município de Canápolis-MG..	66
Figura 5 - Fazenda Córrego do Cerrado	66
Figura 6 - Cachoeira do Córrego do Cerrado	66
Figura 7- Engenho de José de Paula Gouveia.....	67
Figura 8- Igreja Matriz de Nossa Senhora de Fátima e São Sebastião- 1936.....	68
Figuras 9 e 10- Jardineiras que faziam o trajeto de Canápolis a outros municípios.....	68
Figura 11- Ruas de Canápolis na década de 1940.....	69
Figura 12- Brasão do município de Canápolis.....	71
Figura 13- Escola Cundungo – 1933.....	74
Figura 14- Crianças que estudavam na Escola Adventista – 1938.....	77
Figura 15- Alunos da Escola Felizardo Fontoura comemorando o dia 7 de setembro.....	79
Figura 16- Escolas Reunidas Alvarenga Peixoto – 1952.....	81

Figura 17- Parte externa do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto.....	82
Figura 18- Sala de aula e local onde eram preparados os lanches das crianças.....	82
Figura 19- Sala de aula com material escolar.....	83
Figura 20- Crianças do Grupo Escolar	83
Figura 21- Capa da Cartilha da Infância- Edição 194 ^a	94
Figura 22- Folha de rosto da Cartilha da Infância - Edição 194 ^a	94
Figura 23- 1 ^a Lição da Cartilha da Infância – Edição 194 ^a	96
Figura 24- Lição 3- Cartilha da Infância - Edição 194 ^a	97
Figura 25- Lição 31- Cartilha da Infância- Edição 194 ^a	97
Figura 26- Página 49 da Cartilha da Infância- Edição 194 ^a	98
Figura 27 e 28- Textos complementares da Cartilha da Infância- Edição 194 ^a	99
Figura 29 e 30- Ilustrações da Cartilha da Infância – Edição de número 194 ^a	100
Figura 31- Capa da Cartilha O Livro de Lili – edição ano de 1961.....	108
Figura 32- Capa da Cartilha O Livro de Lili – 20 ^a edição	109
Figura 33 e 34- 1 ^a lição da Cartilha O Livro de Lili – 83 ^a edição	111
Figura 35 e 36- Sentenças e palavras da Cartilha O Livro de Lili – 1961.....	112
Figura 37- 3 ^a lição da Cartilha O Livro de Lili- ano de 1961.....	113
Figura 38 e 39- Folhas de atividades da Cartilha O Livro de Lili – ano de 1961.....	114
Figura 40- Página de atividades da Cartilha O Livro de Lili- ano de 1961.....	115
Figura 41- Cartaz que acompanhava a Cartilha O Livro de Lili – 83 ^a edição.....	116
Figura 42- Capa do Pré-livro: Os três Porquinhos - 1984.....	118
Figura 43- Índice do pré-livro- Três Porquinhos - 1984.....	119
Figura 44- 1 ^a lição do Pré-livro – Os Três Porquinhos - 1984.....	121
Figura 45- Página das sentenças a destacar do pré-livro- Os Três Porquinhos - 1984.....	122
Figura 46- Página das palavras a destacar do pré-livro: Os Três Porquinhos - 1984.....	123
Figuras 47 e 48- Páginas das imagens a destacar do Pré-livro: Os Três Porquinhos - 1984.....	124
Figura 49- Página de sílabas a destacar do pré-livro: Os Três Porquinhos – 1984.....	124
Figura 50- Página da leitura “A casa do Coelho” do pré-livro: Os Três Porquinhos – ano de 1954.....	126
Figura 51- Cartazes que acompanham o pré-livro: Os Três Porquinhos.....	127

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	03
RESUMO	05
LISTA DE IMAGENS	07
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I:	
MEMÓRIA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA.....	25
1.1- O despontamento da Educação das Primeiras Letras no Brasil	25
1.2- Ideários da Escola Nova para o Processo de Alfabetização.....	30
1.3- Algumas Reflexões Acadêmicas sobre a Alfabetização	34
CAPÍTULO II:	
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS E NO TRIÂNGULO MINEIRO.....	44
2.1- Contexto Histórico da Conjuntura Educacional Mineira.....	44
2.2- Alfabetização Mineira: História, Percurso e Manuais.....	50
2.3- Uma temática: A História da Alfabetização em Construção.....	56
CAPÍTULO III:	
AS ESPECIFICIDADES DO MUNICÍPIO DE CANÁPOLIS NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO.....	63
3.1- Conjuntura Histórica e Política.....	63
3.2- Caminhos para a Educação Canapolina: as escolas do município.....	72
CAPÍTULO IV:	
MEMÓRIA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO CANAPOLINA.....	89
4.1- Alfabetização em Canápolis: o que descrevem os Documentos e as Cartilhas.....	89
4.1.1-1º Período (décadas de 1930 e 1940): resquícios do método sintético.....	92
4.1.2- Cartilha da Infância: algumas reflexões.....	94
4.1.3- 2º Período (décadas de 1950, 1960 e 1970): predomínio do método analítico.....	101
4.1.4- O Livro de Lili: primeiras aproximações.....	108
4.1.5- As mais Belas Histórias: Pré-livro- Os Três Porquinhos.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

“[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora pra dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador.” (Freire, 1987)

Aprender a ler e escrever no Brasil refere-se a uma das etapas iniciais da escolarização infantil. Mais precisamente, ler é fazer referência à capacidade de extrair o som e pronunciar a palavra, isolada ou em frases, enquanto escrever é um ato complementar ao processo de leitura. Melhor conceituando, escrever é traduzir os sons da fala usando o código alfabético.

Neste contexto, o termo tradicionalmente empregado para caracterizar essa fase inicial do aprendizado da leitura e escrita é denominado alfabetização. Termo este que é considerado como o primeiro e o principal desafio da escola, ensinar seus alunos a ler e a escrever, tornando-os capazes de decifrar códigos linguísticos, assim como transcrevê-los em seus cadernos ou folhas sulfites.

Assim, ser alfabetizado ou saber ler e escrever, entendido apenas como decodificação e codificação de sons em letras é condição indispensável, mas não suficiente, para o progresso e o sucesso escolar no mundo contemporâneo.

Para compreendermos melhor o sentido de alfabetização, reportarmos-nos a Magda Soares 1985 que conceitua o termo como sendo “em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita.” (1985, p. 20).

Se descortinarmos os estudos que envolvem a alfabetização, verificaremos que as pesquisas que abordam essa temática cresceram em nosso país nos últimos vinte anos. Frade & Maciel, 2002, confirma a existência de produções acadêmicas que colocam em discussões vários aspectos da alfabetização.

Visto que os estudos abrangendo essa temática tiveram progressos e conquistas em nosso país como mencionado anteriormente, por que, uma pesquisa envolvendo a conjuntura histórica da alfabetização?

A resposta não é simples, porém explicável. Contamos ainda, em nossa atualidade, com índices significantes de analfabetos em nosso país. De acordo com o Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, 9,6 % da população com quinze anos ou mais era analfabeta.

Destarte, esse estudo resulta da inquietação provocada pela falta de respostas a questões como esta e a várias outras inerentes à alfabetização. Inicialmente como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, posteriormente como tutora em um trabalho de formação de professores alfabetizadores, não consegui descobrir o motivo pelo qual não aumentamos este índice de alfabetizados em nosso país. Em minha atuação profissional, como professora e tutora dessa área, percebo a necessidade de buscar no passado, algumas respostas que não encontro no presente.

Portanto, este estudo é uma tentativa de desvelar a História da Alfabetização no Triângulo Mineiro, principalmente no que refere às especificidades do município de Canápolis, situado no interior do estado de Minas Gerais. Frade & Maciel, salienta, “ as pesquisas comparadas entre estados ou países podem nos levar a interrogar sobre circulações de ideias e a vislumbrar especificidades que cada história local pode indiciar”. (2004, p. 554).

O meu interesse pela área da educação iniciou-se muito cedo, quando ainda cursava os anos finais do ensino fundamental. Naquela época, já manifestava interesse em ser professora, tinha facilidade em apresentar trabalhos, em me comunicar com os colegas assim como em liderar os grupos de trabalhos. Assim, não tive dúvida ao adentrar no magistério, ainda como ensino médio do 2º grau, concluindo-o em 1996. E sem hesitar em relação a vocação, iniciei no ano seguinte a graduação em Pedagogia, pois tinha claro que seria uma professora. Durante o curso sempre me interessei por palestras, seminários e eventos em geral que possibilitassem aprofundar meus estudos, aos quais eu tanto me dedicava. O curso durou três anos e, com apenas dezenove anos, tornei-me a pedagoga que tanto sonhava. Já em 2000, iniciei minha vida profissional, sendo contratada para dar aula. Esta foi minha primeira experiência depois do estágio: a docência em uma escola primária localizada na zona rural, uma sala de 1ª série (alfabetização). Esse fato me incomodou e ao mesmo tempo me deixou feliz, pois sentia não estar preparada para aquela tarefa; porém, manifestava em mim um desejo espantoso de fazer algo por aquelas crianças que a mim confiaram. Foi um ano de muitas dificuldades, porém compensador, pois pude ver o progresso diário de cada criança e terminar o ano letivo com as dezessete alfabetizadas.

Ressalto que esse fato, vivenciado logo no início de minha carreira, levou-me a dedicar estudos à angústia vivenciada. Assim, um ano depois habilitei-me em supervisão escolar. Queria ir um pouco além, contribuir com outras professoras que também passavam pelo mesmo problema enfrentado por mim. Em 2002, iniciei meus trabalhos como

especialista da educação básica e dediquei minha atenção à alfabetização infantil. Porém, nos dias atuais, muitas questões ainda me afligem diante da realidade educacional da alfabetização brasileira, o que mais uma vez levou-me a dedicar novos estudos a essa temática tão importante e indispensável em minha história de vida e profissional.

Ao ingressar no curso de mestrado em Educação em 2011, o desafio permaneceu e busquei compreender a problemática da alfabetização brasileira. Após várias leituras e reflexões, decidi dirigir meu foco de pesquisa para a questão histórica, visto que compreendendo o processo histórico do objeto pesquisado, fica mais claro compreender sua realidade. Com a história da alfabetização, não é diferente, pois acreditamos no que Graff (1994, p.174), afirma, a história da alfabetização nunca pode ser uma história isolada, prescindida; ela é uma história como as histórias maiores, complexas, que envolve o contexto social, cultural, político e econômico.

Neste contexto, buscamos compreender questões que envolvem o processo de alfabetização contemporânea buscando no passado pistas sobre ela.

Outra razão importante do meu interesse por essa temática está relacionada a minha atuação como tutora no curso de graduação em Pedagogia à distância pela ULBRA - Universidade Luterana do Brasil, no período de 2008 à 2010. Nessa função, pude perceber o quanto o material pedagógico utilizado pelos alfabetizadores no processo de alfabetização é importante. Naquele contexto, também foi possível verificar o quanto aquelas alunas acreditavam na importância dos cursos de pedagogia, esperando que eles pudessem resolver os problemas enfrentados por elas em suas salas de alfabetização.

No decorrer do meu trabalho, pude vivenciar algo extremamente importante na vida dos alfabetizadores; tenho experimentado um lócus de vivência no qual esses docentes que atuam no ensino fundamental e educação infantil têm buscado novos saberes a fim de compreenderem a origem dos problemas relacionados à aquisição da leitura e escrita, tão discutidos no processo de alfabetização contemporâneo.

No Brasil, as pesquisas que investigam a história da alfabetização são recentes e insuficientes. Soares (1989), em uma análise das produções que envolvem a alfabetização do período de 1970 a 1989, desenvolvidas nas pós-graduações - dissertações e teses - revela a pouca existência de estudos que envolvem as questões históricas sobre essa temática. Na pesquisa intitulada “*Alfabetização no Brasil, o Estado do Conhecimento*”, envolvendo o período de 1961-1998, as autoras Frade & Maciel (2001) reafirmam a existência de uma lacuna nos estudos que envolvem essa tematização.

Na análise dos estudos que priorizam o foco histórico da alfabetização, a partir da data mencionada pelas autoras, podemos verificar o crescimento, nos dias atuais, dos Grupos de Pesquisa que procuram sistematizar a História da Alfabetização Brasileira, buscando evidenciar a que se referem as cartilhas, métodos, concepções, assim como as memórias dos professores. Diante destas evidências, acreditamos estar trilhando o caminho adequado, pois estudos sobre essa temática, por mais que estejam sendo desenvolvidos, ainda estão remoto de se esgotar.

Dessa forma, é necessário e urgente analisar sobre a história da alfabetização no Brasil, para enxergarmos o processo histórico. Neste contexto, centralizar a história da alfabetização em nosso município, complementa essa história.

Sabemos que o que temos atualmente sobre a história da alfabetização no Brasil, embora rico pelo fato de contarmos com estudos relevantes sobre essa temática em nossa bibliografia brasileira, consideramos ainda pouco, perto da necessidade e urgência em ampliar essa temática, principalmente quanto à perpetuação do uso das cartilhas como único material didático no processo de alfabetização nas décadas de 60 a 90.

A partir da década de 90, Frade & Maciel (2001) procuram argumentar em seus estudos que as cartilhas, deram lugares aos livros didáticos, descrevendo que foi um período marcado pela centralização da política de livros didáticos, incluídos os de alfabetização via implantação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). E em 1996, instaura-se, no Brasil, a política de avaliação das cartilhas pelo governo federal, que pretendia assegurar a regulação, avaliação e compra de livros para alfabetizar.

Frade & Maciel (2006) esclarecem que, a partir de 1996, diminuíram o número de edições das cartilhas de alfabetização lançadas no país, pois os ideários construtivistas passaram a negar os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, iniciando um verdadeiro fenômeno não-cartilha, as quais foram gradativamente cedendo espaço aos pré-livros, que utilizavam os métodos globais para alfabetizar.

Dessa forma, entendemos que se justifica aprofundar os estudos do tema em questão, num período histórico em que houve grande produção, disseminação e utilização de cartilhas.

Neste contexto, salientamos a importância deste campo de investigação, são várias as questões que me inquietaram para a realização da pesquisa. Elas se delimitam, procurando desvelar a história da alfabetização: Quais foram as pesquisas realizadas no Brasil sobre a história da alfabetização? Quais foram as pesquisas realizadas no estado de Minas Gerais? Quais foram as pesquisas realizadas no Triângulo Mineiro? Que história da alfabetização foi

construída no município de Canápolis-MG? Quais foram os materiais utilizados nesse município?

Com esta pesquisa, foi possível conhecer e analisar a abrangência das pesquisas sobre a História da Alfabetização no Brasil, em Minas Gerais e no Triângulo Mineiro. Após leituras e reflexões sobre as várias opções de pesquisa, definimos investigar e apreender acerca do campo da história e historiografia da alfabetização, no município de Canápolis-MG, pois percebemos a inexistência de estudos envolvendo esta temática nessa localidade. Sendo assim, buscamos descobrir também quais foram as “cartilhas” escolhidas e utilizadas, pois esse objeto específico, além de ser uma área extremamente interessante, carece ainda de muitos estudos, como mencionamos.

Neste contexto, nossa pesquisa objetivou investigar o processo histórico da alfabetização no Município de Canápolis- MG no período delimitado de 1933 a 1971, apoiando-se em fontes primárias e secundárias. As preciosas fontes primárias foram representadas pelas cartilhas de alfabetização utilizadas no município e, como secundárias, elegemos os documentos encontrados no Arquivo Público Municipal de Canápolis, dentre eles, livros de atas de reuniões pedagógicas das escolas de Canápolis, leis e decretos municipais, cadernos de planejamento de professores, livro de posse de professores, diários de classe, regulamento de ensino, periódicos e documentos similares.

Para um melhor desenvolvimento de nosso estudo, houve necessidade de delimitação do período analisado, pois o município pesquisado apresenta 78 anos de história política e educacional. Assim, nossa opção foi por demarcar o recorte cronológico aos anos de 1933 a 1971, aproximadamente quatro décadas, visto que o ano inicial marca o período de criação da primeira escola primária no município, que depois se tornou o primeiro grupo escolar. Os grupos escolares marcaram a história da educação e foram, a opção de instituição escolar onde se deu a utilização e perpetuação de várias cartilhas no Brasil. Outro fator importante nesta delimitação é que nesse período houve a expansão do ensino, juntamente com a expansão da urbanização e da industrialização, levando ao aumento da taxa de alfabetismo em nosso país. Romanelli esclarece que

a intensificação do processo de urbanização, o crescimento demográfico e o aumento gradativo da renda per capita fizeram –se acompanhar, naturalmente, de uma diminuição da taxa de analfabetismo (2012, p.65).

Além disso, foi um período em que o ideário pedagógico renovador ganhou força em nosso país, através da renovação educacional emergida naquele período. Essa renovação

marcou o fim da velha estrutura educacional - escola tradicional - que trazia consigo características artificiais e verbalistas.

Libâneo (1992) delinea as características de uma escola tradicional: baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração, predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula, utiliza a disciplina imposta como uma arma utilizada para assegurar o silêncio e a atenção e, por fim, a discrepância dos conteúdos que são separados da vivência social dos alunos e, acima de tudo, enciclopédicos.

O recorte temporal se esgota em 1971, ano de reforma da LDB-5.692/71, que instituiu mudanças expressivas na educação brasileira, reformando o ensino de 1º e 2º graus. Nesse ano houve também o fim dos grupos escolares, importantes instituições que marcaram a utilização das cartilhas para alfabetizar.

Compreendi, por meio desta pesquisa, que existe a necessidade de delimitar um período de estudo para que, de forma mais rigorosa, possa elucidar as questões históricas. Além disso, a minha experiência como professora deixou-me curiosa com a possibilidade de relacionar a história macro, procurando fazer a conexão com a micro história, objetivando, assim, desvelar a história local do município de Canápolis, inserido no Estado de Minas Gerais.

No que se refere à história da alfabetização no Brasil, as cartilhas são ícones importantes, mesmo tendo passado por variações. Certos aspectos, tidos como universais e constitutivos da cultura escolar brasileira, prevaleceram o engendramento, transmissão e perpetuação, têm-se, aliado ao conservadorismo cultural da escola, ou seja, a permanência das cartilhas como sendo o único material disponível para a alfabetização. Em relação as alfabetizadoras, estas apoiam suas práticas e seus trabalhos fundamentalmente nas cartilhas e nos seus métodos de alfabetização. Como afirma Chartier:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada cãs, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem utiliza (1990, p.17).

Desta forma, um dos principais aspectos da cultura que se constitui objeto de ensino na escola é precisamente a língua materna, que nos precede, ultrapassa, institui e constitui como seres humanos e sujeitos sócio-históricos. Daí decorre a importância deste estudo também ter a intenção de investigar quais foram as cartilhas utilizadas nos dois grupos escolares do município de Canápolis-MG.

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que, em nossa sociedade, grandes parcelas da população vieram constituindo suas bibliotecas e seus modos de ler a partir da escola.

Destarte, descubro, nesta pesquisa, que as alfabetizadoras brasileiras tomaram, ao longo dos anos, como base uma imagem idealizada de linguagem e de língua. Dessa forma, a cartilha foi, aos poucos, tomando um lugar de destaque nas práticas das alfabetizadoras brasileiras, na medida em que traz, no seu bojo, métodos e conteúdos de ensino previamente estabelecidos pelos autores.

De modo geral, a cartilha apresenta os conhecimentos obedecendo às motivações diversas e, principalmente, a modo como aqueles que a conceberam acreditam que devem ser apresentados. Nessa perspectiva, identificamos três cartilhas utilizadas em Canápolis: Cartilha da Infância, utilizada nas décadas de 30 e 40; Livro da Lili, utilizada na década de 60; o Pré-livro: Os Três Porquinhos, utilizado no fim da década de 60 e início de 70. Procuramos conhecer e analisar sua organização interna, suas variações, distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de suas páginas, além do método trabalhado por elas, o que auxiliou na construção da história da alfabetização no período de 1933 a 1971.

Tendo em vista que a prática escolar é influenciada por fatores externos como políticas educacionais, diretrizes pedagógicas, assim como pelos internos, expresso nas representações veiculadas pelos valores, motivos e comportamentos, podemos afirmar que quem escreveu as “Cartilhas” tinha um ideário, escreveram-nas com um intuito que nem sempre se cumpriu ao serem trabalhadas pelos alfabetizadores, pois na verdade, não escrevemos livros, mas, sim, textos que as editoras transformam em livros.

As pesquisas relacionadas às Ciências Humanas, em especial à educação, são sempre desafiadoras, pois envolvem diferentes olhares, diferentes percepções de um mesmo objeto. Sendo assim, não há neutralidade neste tipo de pesquisa, pois, os diferentes olhares permitem diferentes percepções e análises dos fenômenos que ocorrem em nosso meio social. Elas também são desenvolvidas sob vários enfoques epistemológicos e conseqüentes abordagens metodológicas.

Neste sentido, tentamos desvelar as especificidades do município de Canápolis –MG utilizando as pistas, as marcas, os documentos. Para isso, foi necessário utilizar todas as

fontes possíveis, já que a Nova História privilegia a documentação massiva e involuntária em relação aos documentos voluntários e oficiais: arqueológicos, pictográficos, iconográficos, fotográficos, cinematográficos, numéricos e orais. Todos os meios são tentados para vencer as lacunas e silêncios das fontes, mesmo, e não sem risco, os considerados como anti-objetivos.

Assim como o tema, o problema deste estudo permeia minha trajetória pessoal e profissional que por sua vez está interligada à seguinte questão: Que histórias da alfabetização foram construídas sobre a História da Alfabetização no Brasil, em Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro e no município de Canápolis-MG?

Para definirmos a metodologia que seria adotada neste estudo, foi necessário definir que tipo de pesquisa nos auxiliaria a responder as questões colocadas nesta pesquisa. Após leituras e reflexões oferecidas pela literatura atual, assim como pela abrangência histórica que envolve nosso estudo, percebemos que a melhor maneira de compreender a realidade mencionada seria a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que a mesma se preocupa em investigar fenômenos educativos, analisando sua complexidade histórica, social e cultural e objetivando, assim, a garantia de produzir novos conhecimentos relevantes sobre a realidade pesquisada.

Neste sentido, optamos pela abordagem qualitativa, já que segundo Santos Filho, existem “duas visões de mundo que dominam a pesquisa educacional [...] a visão realista-objetivista e a visão idealista-subjetivista.”; a primeira refere-se à pesquisa quantitativa e a segunda, à qualitativa (1995, p.32).

Porém, com base nas crenças de Freire (2000) bem como na experiência vivida no ofício de “professorar” é que optei pela abordagem qualitativa.

Lüdke e André (1986), esclarecem que

com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito (1986, p.3).

As pesquisas educacionais e históricas em nosso país ganham novo significado com a abordagem qualitativa, pois esta não se preocupa exclusivamente com princípios, leis e quantificações, e sim procura destinar seu olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o pesquisador. Neste tipo de abordagem, o pesquisador tem o privilégio de interagir, de selecionar o que da realidade quer conhecer, não precisando, assim, realizar

conclusões precipitadas e, sim, construir resultados que postos em discussão poderão novamente ser estudados.

O pesquisador nesta abordagem de pesquisa, deverá ter precaução na realização de sua investigação, pois, o conhecimento sobre o fato pesquisado é resultado de suas interrogações sobre o fato aliado aos conhecimentos acumulados sobre o assunto. Neste caso, pode-se afirmar que “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.5).

Face ao discutido, podemos constatar que as características apresentadas na abordagem qualitativa fazem referências a nosso estudo, visto que nossa pesquisa teve como objetivo descrever com cautela e objetividade os assuntos relacionados aos fatos históricos da alfabetização. Procuramos substituir as informações que envolviam estatísticas por dados qualitativos ou ainda em situações nas quais as nossas observações qualitativas foram utilizadas como indicadores do funcionamento das estruturas sociais.

Em função das fontes escolhidas e selecionadas em nosso estudo, representadas pelos documentos e pelos referenciais teóricos, após adotar a abordagem qualitativa para responder as nossas indagações, assim como por entendermos que essa modalidade de pesquisa atenderá à especificidade do tema, do problema e dos objetivos os quais nos propusemos investigar e, por fim, pela preocupação em desvelar traços históricos da alfabetização no município da pesquisa, optou-se pela adoção metodológica, a pesquisa bibliográfica e documental, apoiando-se no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético na concepção de Goldmann (1979).

Lüdke e André corroboram com a nossa adoção metodológica confirmando que “para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele” (1986, p.1).

Neste contexto, percebemos que a metodologia por nós utilizada, enquanto pesquisa bibliográfica e documental, ocupou a função de apresentar-nos o caminho, mostrando como devemos percorrê-lo para chegarmos ao resultado esperado. “É um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos” (Gil, 1999, p.26). Estas metodologias contribuíram para uma reflexão, instigando-nos a um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e inventivo.

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica tem como objeto de investigação, os documentos. Sendo assim, o conceito de documento que abordaremos ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos.

Oliveira menciona as características dessas modalidades de pesquisa. Ao iniciar pela bibliográfica, a autora conceitua que esta é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. E ainda pontua, como característica diferenciadora, que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (2007, p. 69).

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Oliveira, argumenta que

a principal finalidade da mesma é proporcionar aos pesquisadores (as) o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

A pesquisa documental de acordo com Oliveira,

caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação (2007, p. 69).

A autora chama a atenção para o fato de que “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Neste contexto, verificamos as características assim como a proximidade entre a pesquisa documental e a bibliográfica por nós utilizadas. Consideramos o elemento diferenciador das mesmas apenas na natureza das fontes. Utilizando a abordagem da pesquisa bibliográfica remetemo-nos para as contribuições de diferentes autores sobre a temática pesquisada, ou seja, utilizamos os livros; na pesquisa documental, recorreremos a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, as fontes primárias representadas pelos (livros, jornais, cartilhas).

Enfim, apropriamo-nos destas modalidades de pesquisa, norteadas pelo referencial teórico metodológico do materialismo histórico-dialético, pois utilizando-as, tivemos a possibilidade de partir de dados passados, fazendo algumas inferências para o futuro e, mais, a importância de compreender os seus antecedentes numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido.

Deste modo, procuraremos discorrer a seguir sobre o referencial teórico escolhido - materialismo histórico-dialético fundamentados pelo filósofo Lucien Goldmann (1979). Em suma, os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, método dialético, ou ainda dialética marxista, pode ser definido como a filosofia do materialismo histórico, ou melhor, uma teoria que reflete a ciência da história, na qual as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. É uma metodologia de interpretação ativa e totalizante da realidade. Discorre sobre a concepção de que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político e econômico.

A concepção dialética é apresentada como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional que queremos compreender com o nosso estudo histórico, busca reflexões sobre a educação, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. Para tanto, o materialismo histórico-dialético configura-se como um caminho que possibilite, filosoficamente, compreender a educação.

O crescente desenvolvimento das pesquisas em educação, com ênfase as históricas, levou o homem a procurar por um método que não explicasse de forma mágica as sucessões do mundo e, sim, de forma que abrangesse desde a natureza e a origem da vida e do universo até a relação do próprio ser humano com essa realidade.

Mortatti confirma o aumento dos estudos com ênfase histórica, afirmando que

no Brasil, especialmente em decorrência da consolidação de programas de pós-graduação em Educação, desde as últimas décadas do século XX vêm conquistando espaço e prestígio acadêmico-científicos tanto pesquisas em história da educação quanto pesquisas com abordagem histórica, desenvolvidas em outros campos e especialidades da área de Educação e que enfocam temas e objetos a ela correlatos (MORTATTI, 2011, p.1).

O mundo é dialético, versa sobre a contradição. Neste sentido, faz necessário um método, uma teoria metodológica de interpretação que sirva de instrumento para a compreensão desse diálogo entre a conjuntura histórica. Apropriaremos-nos dos pressupostos teóricos de Lucien Goldmann (1979) com o propósito de compreendermos o processo dialético:

nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se deve esclarecer mutuamente (GOLDMANN, 1979, p.5-6).

Ainda prevalecendo as ideias do autor, conclui-se que o pensamento é uma operação viva, linear e principalmente inacabado. Assim, só podemos compreender o todo se versarmos pelas partes, pois para conseguiremos atingir uma verdade mesmo que ela não seja absoluta, temos a necessidade de realizar uma análise mais ampla sobre todo o conjunto que a compõe, ou seja, a totalidade de evidências sobre o objeto de pesquisa.

Batista, conduzido por Goldmann, também ressalta que “o pensamento dialético é uma forma de conceber o processo de construção do conhecimento como uma atividade baseada em premissas relativamente corretas (já que a certeza do conhecimento não é absoluta)” (2010, p.15).

Neste sentido, para que pudéssemos construir o conhecimento em torno do objeto pesquisado, foi necessário dialogarmos com os fatos históricos, procurando nestes, verdades relativamente acertadas que comprovassem nossas indagações. Assim, percebemos que o materialismo histórico-dialético conserva o método dialético na análise, pois o pensamento modifica de acordo com a realidade pesquisada.

Procuramos ir além, pois, para o método dialético, o fenômeno ou coisa estudada deverá apresentar ao leitor de forma que ele compreenda sua totalidade, pois essa concepção metodológica procura compreender a realidade história e social dos fatos.

A epistemologia do materialismo histórico dialético respalda-se na tríade singularidade-particularidade-universalidade, ou seja, a realidade só pode ser compreendida se existir nexos entre singular, particular e universal. A expressão singular revela o imediato, o ponto de partida, - o processo histórico da alfabetização em Canápolis –MG; o universal revela suas complexidades, a sua totalidade histórico-social – a história da alfabetização no Brasil- e a particularidade, é a contínua tensão entre eles, é o particular do fenômeno, o que faz a aproximação entre ambos, - a conjuntura histórica da alfabetização em Minas Gerais - que para Marx (1976), representa a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal) que na concepção dialética não podem ser compreendidos isoladamente e por si mesmos. É apenas pela análise dialética da relação entre o específico e o geral que se torna possível construir um conhecimento real, sólido (Lukács,1970).

O método dialético preconiza um caminho que perpassa pelo todo (contexto histórico, político e social) do período pesquisado para, através deles, podermos esclarecer melhor o objeto pesquisado - a alfabetização. Reportando à Goldmann (1979), “esse caminho perpassa pelo todo (o social) que assim contribui para um melhor esclarecimento das partes”.

Batista confirma o percurso deste caminho de pesquisa. Para ele,

este método dialético, conforme Goldmann, parte de fatos empíricos isolados e abstratos, para deles extrair critérios que comprovem a sua validade e, simultaneamente, a possibilidade de sua compreensão, associada a possibilidade de deles auferir leis e significação, realizando, pois o movimento que vai das partes para o todo e destes àquelas (BATISTA, 2010, p.16).

Esse método caminha em via de mão dupla entre a parte e o todo. Mora, ressalta que “a dialética permite então passar da multiplicidade à unidade e mostrar esta como fundamento daquela” (1998, p.183).

Todas as características mencionadas sobre o materialismo histórico-dialético, ou dialética marxista, confirmam a sua importância enquanto método de pesquisa com base histórica e filosófica, porém a concepção do todo com as partes o diferencia de todos os outros métodos habituais da história erudita que, na maioria das vezes, não reconhecem os fatos sociais.

Esta foi a característica central que nos levou a optar por esse método em nossa pesquisa, pois fazia-se necessário conhecermos toda conjuntura histórica da alfabetização brasileira mineira, para assim, compreender quais, por que e como foi construída a História da Alfabetização no município de Canápolis-MG.

Iniciamos esta pesquisa pela revisão bibliográfica, consultando as fontes documentais reunidas: os livros, relatórios e artigos científicos. Numa segunda fase, foram consultados os artigos, produzidos para seminários e congressos da área, as dissertações e teses sobre a temática pesquisada e por último os documentos terciários que foram índices, listas bibliográficas, catálogos, gráficos obtidos por meio da Internet, como também, em especial, o Banco de Teses da CAPES, a biblioteca da Universidade de Uberaba- UNIUBE e da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, buscando nestas, conhecer e acessar outras fontes.

Este estudo teve seu início marcado por inúmeras orientações assim como consultas, em especial às bibliotecas mencionadas e também à biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG onde encontramos o vasto material do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) que instigou-nos a buscar cada dia mais pois, a cada pesquisa, descobríamos novos textos para minhas leituras e produção dos capítulos. Nesta etapa, buscamos conhecer trabalhos similares, realizando recortes e eliminando periódicos científicos de difícil localização. A finalidade deste encaminhamento inicial foi fazer um levantamento direto das obras produzidas acerca do objeto tema deste estudo.

Na segunda fase, utilizamos as teses, dissertações e trabalhos científicos apresentados em congressos produzidos sobre a História da Alfabetização inicialmente no Brasil, depois em

Minas Gerais. Neles encontramos dissertações, teses, projetos de pesquisa e por fim um grupo de pesquisa que tem envidado esforços para construir a História da alfabetização no Triângulo Mineiro, o que me auxiliou principalmente a conhecer, compreender e inserir as especificidades do Município de Canápolis, interior do Estado de Minas Gerais, na História da Alfabetização do nosso país.

A pesquisa bibliográfica buscou atender à especificidade do tema no que se refere à relação dialética homem-história, ou seja, o tempo esmagando o homem, mas este emergindo dele, como afirma Freire, o homem existe no tempo. “Está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (1994, p.49).

O corpo desta dissertação foi se formando à medida em que fomos tomada pela consciência das crenças expostas nas pesquisas que conhecemos, semelhantes às minhas, relacionando os achados com nosso olhar e compreensão, realizamos a sumarização, a análise e a redação do texto final que com muito prazer, apresentamos a seguir.

Este estudo foi assim estruturado: primeiramente apresentamos a introdução, a qual evidencia a gênese do problema e sua relevância; o tema, a pesquisadora, o desejo de estudar e, por fim, foi reservada para demonstrar o percurso da escolha metodológica à construção do corpus da pesquisa.

No segundo momento, dedicamo-nos aos capítulos e procuramos, apresentar cada momento da História da Alfabetização, buscando de forma clara afunilar todo contexto histórico da alfabetização .

O primeiro capítulo traz parte importante da história da educação brasileira que influenciou sobremaneira a alfabetização brasileira e mineira, assim como a do município de Canápolis-MG. Este capítulo apresenta elementos importantes para compreender o processo de construção das crenças históricas.

O capítulo II objetivou revelar a história construída no estado de Minas Gerais e no Triângulo Mineiro, podendo verificar a relação com a história da alfabetização brasileira e a influência na história do município pesquisado. Procuramos também revelar algumas produções acadêmicas que envolvem a tematização, fazendo referência às produzidas na capital, assim como no interior mineiro.

No capítulo III, enfocamos as especificidades do município de Canápolis-MG, apresentando seu contexto histórico, político e educacional, destinando a este último, uma maior ênfase.

Finalmente no último capítulo, procuramos ressaltar as questões históricas da alfabetização local e buscamos dar vozes às cartilhas e aos documentos utilizados -fontes

escolhidas- a fim de, através dos seus relatos ocultos em suas entrelinhas, assim como nas folhas amareladas, construirmos a história da alfabetização canapolina.

Contextualizamos também Na análise o contexto histórico da alfabetização em Canápolis-MG, onde todos os indícios encontrados, levou-nos a acreditar que a alfabetização canapolina no período da pesquisa, foi marcada pela presença de dois métodos de alfabetização, método sintético e método analítico/global.

E finalmente realizamos as considerações finais, em que se evidenciam as descobertas deste estudo e as novas possibilidades de outros vindouros nesta área.

O desafio deste estudo foi estender esse olhar científico, criterioso, cauteloso, ou melhor dizendo, cuidadoso, para fazer chegar ao encontro dos/as alfabetizadores/as, assim como dos/as pesquisadores/as indistintamente, um novo olhar acerca das produções que envolvem a História da Alfabetização no Triângulo Mineiro, porém, acrescido pelas especificidades do município interiorano, Canápolis-MG .

CAPÍTULO I

MEMÓRIA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA

1.1- O Despontamento da Educação das Primeiras Letras no Brasil

Neste capítulo, apresentamos como foi construído o cenário da História da Alfabetização Brasileira. A ideia inicial não foi relativizar sua história apenas pontuando as concepções e os métodos de alfabetização, visto que já encontramos na pesquisa bibliográfica relevantes estudos sobre essa temática. Nesse sentido, foi necessário descobrir outras possibilidades de investigação que recuperassem historicamente a educação das primeiras letras no país, procurando, assim, colaborar com a História da Alfabetização Brasileira.

Pretendemos, no entanto, contribuir com essa história revelando aspectos específicos que ocorreram na alfabetização através dos reflexos e das características dos distintos períodos da educação brasileira.

O ano de 1549 foi um importante período para a história brasileira, pois os jesuítas chegaram ao Brasil, enviados pela Coroa Portuguesa, com a missão de catequizar os indígenas e de transmitir-lhes padrões da civilização ocidental cristã, dando, assim, um sentido próprio à educação brasileira, com uma concepção tradicional e religiosa.

Os portugueses instituíram, no Brasil colônia, escolas de ler e escrever, colégios e seminários, nos quais predominaram as ideias e ideais pedagógicos da coroa portuguesa até meados do século XVIII, período em que os portugueses foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

Passado esse período, a partir de 1759 inicia-se o ensino público laico. O Marquês de Pombal fez várias reformas, denominadas “pombalinas”, que tomaram por base as ideias laicas inspiradas no Iluminismo e que fizeram desaparecer o único sistema brasileiro de educação até então existente.

Romanelli (2001) afirma que as reformas de Pombal oficializaram o ensino elementar, organizando um currículo que abrangia a alfabetização, o cálculo elementar e rudimentos de instrução cristã.

A educação brasileira começou a ter alterações consideráveis somente após 1807, quando Portugal foi invadido pelas tropas Francesas e a Corte Portuguesa, com sua família real deslocaram-se para o Brasil, tornando-o sede do reino português. Conseqüentemente houve um maior desenvolvimento administrativo como também o início dos primeiros cursos superiores na Colônia.

D. João VI, que estava no poder, acreditava que a prioridade era continuar educando a elite aristocrática da Corte. Em contrapartida, os outros níveis de ensino não demonstravam avanços,

O ensino primário era a “escola de ler e escrever”, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas cadeiras consideravelmente e o secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas recebeu várias novas “cadeiras” (disciplinas), principalmente em cidades de Pernambuco, Minas Gerais e, é claro, Rio de Janeiro (GHIRALDELLI, 2003, p.10).

Com a proclamação da República, a educação cresce no Brasil. Em 1827, criou-se a lei das “Escolas de Primeiras Letras”, que tinham por objetivo desenvolver um currículo fundamental para a escola primária, a fim de garantir, em todos os povoados, o fim da ignorância. Junto com a lei despontou também o método do ensino mútuo¹ que, de acordo com Saviani (2008), é também denominado de monitorial ou lancasteriano, por englobar ensino e o disciplinamento concomitantemente.

As características deste método de alfabetização estavam em consonância com o espírito da época, que era proporcionar o ensino a um grande número de alunos ao mesmo tempo (os alunos mais adiantados monitoravam os menos adiantados), rapidamente e a baixo custo.

As Escolas de Primeiras Letras não conseguiram se expandir, e o sistema nacional de instrução pública também não se concretizou. Este fato levou à necessidade de aprovação de um complemento à Constituição Brasileira - o Ato Adicional à Constituição- aprovado em 1834, que apresentou como objetivo primordial transferir aos governos provinciais a incumbência das escolas primárias e secundárias. Porém, as províncias, sem condições financeiras de se manterem e tendo que oferecer as modalidades de ensino, disponibilizaram as antigas aulas régias em liceus provinciais. Estas aulas eram desorganizadas e caminhavam a passos lentos e, com o passar do tempo, o ensino secundário foi sendo

¹

De acordo com Saviani (2007), as características do método mútuo se baseavam: instrução de vários alunos a um custo baixo, acelerando a difusão do ensino, procedimentos didáticos tradicionais, regras predeterminadas, disciplina rigorosa, distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos em um salão único e bem amplo, e por fim, a característica marcante era que os alunos mais adiantados auxiliavam o professor nas salas numerosas

abandonado, ficando sob a responsabilidade da iniciativa privada. Este fato deu início a um momento onde a educação foi oferecida para um número menor de indivíduos.

A década de 1850 foi marcada por grandes realizações na educação; porém, esses avanços foram restritos ao município da corte. Entre as grandes efetivações em prol da educação, destacamos o Regulamento para a reforma da Instrução Primária e Secundária da Corte, realizada no ano de 1854, que tinha como função orientar e supervisionar o ensino público e particular, assim como estabelecer normas para o exercício de liberdade de ensino e, por fim, preparar os professores primários.

Saviani esclarece que

o referido regulamento é um minucioso documento composto de cinco títulos. Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão constituídos, cada um por um único capítulo tratando respectivamente, “da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e secundária”, “da instrução pública secundária”, “do ensino particular primário e secundário” e “das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares”. Diferentemente, o título segundo, que trata “da Instrução pública primária” (SAVIANI, 2008, p.130-31).

Procuramos brevemente destacar as principais reformas que, mesmo por um período conciso, contribuíram para a história da alfabetização brasileira, pois elas deixaram suas marcas, assim como alteraram o nosso ensino primário.

Ainda no ano de 1854, nota-se que o Regulamento da instrução primária e secundária também conhecido como “Reforma Couto Ferraz”, busca regularizar a educação na corte, substituindo as escolas normais pelos professores adjuntos que, como afirma Saviani, “as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificante em relação ao número de alunos que nelas se formavam” (2008, p.133).

Neste contexto, a educação primária ficou desamparada. O que ainda tornava vivas as escolas era a presença de alguns mestres-escola, caracterizados por qualquer cidadão que sem possuírem outra profissão, manifestavam interesse pelo ato de ensinar, mesmo não dominando as habilidades de leitura, escrita e cálculos.

Porém, esse Regulamento se restringia à Corte e acentuava cada vez mais a educação para a minoria. Ribeiro esclarece que “a instrução primária permaneceu composta de aula de leitura, escrita e cálculo” (1998, p.57).

Um aspecto julgado essencial desse Regulamento estava contido em seu artigo 64, que fazia referência à obrigatoriedade do ensino e que determinava uma

multa de 20 mil réis aos pais ou responsáveis por crianças de mais de 7 anos que a elas não garantissem o ensino elementar, dobrando-se a multa em caso de reincidência (SAVIANI, 2008, p.131).

Assim, a reforma de Couto Ferraz mostra questões relacionadas à alfabetização brasileira da época, que procura substituir o método de ensino utilizado desde 1827, nas Escolas de Primeiras Letras – método mútuo – pelo simultâneo². Essa reforma não obteve sucesso e outras escolas normais foram reabertas.

Destacamos também a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, que embora seguisse a Couto Ferraz, diferia-se no sentido de que proclamava a liberdade do ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o Império, procurava regularizar a Escola Normal, e inovava criando os jardins-de infância para o atendimento de crianças de 3 a 7 anos, assim como a criação de cursos de alfabetização de adultos.

Em continuidade com a Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho mantém a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (artigo 2º)[...] a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido. [...] Em ruptura com a reforma anterior, regulamenta o funcionamento das Escolas Normais. [...] Inovando em relação à Reforma Couto Ferraz, a nova reforma prevê a criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º). [...] Assim, o artigo 8º contempla, nas províncias, a subvenção as escolas particulares; a contratação de professores para ministrar os rudimentos do ensino primário; a criação de cursos de alfabetização de adultos e escolas normais (SAVIANI, 2008, p.137).

Nesse contexto educacional, o ensino baseava-se na percepção e observação do aluno, que desenvolvia processos de ilustração com objetos, figuras e até mesmo animais (Reis Filho, 1995). Essa reforma de ensino, de Leôncio de Carvalho, marcou a política educacional do fim do Império.

Nota-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se mal implementado. Sendo assim, esforços se concentraram e anseios por reformas prosseguiram na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita. Muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização. Assim, começou a pressão para a abertura de novas escolas, pois, de acordo com Romanelli (2001) o povo já não abrangia apenas a pequena camada média, mas aparece uma heterogeneidade da composição social popular, pois as divergências de interesses, origens e posições se acentuaram.

² O método simultâneo traz como características principais, permitir uma organização de classes mais homogêneas, ação centralizada no professor sobre os alunos simultaneamente, otimização do tempo escolar, e organização dos conteúdos em diversos níveis.

A partir de 1890, já com o Brasil República, a responsabilidade do ensino primário foi delegada aos Estados e São Paulo iniciou uma ampla reforma da instrução pública. Pretendendo servir de modelo para os demais Estados, essa reforma iniciou-se com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação das escolas-modelo, porém sua maior inovação compreendia a instituição dos grupos escolares explicados por Saviani (2008) como sendo a reunião das escolas isoladas (primeiras letras) em um mesmo prédio, superando o que era denominado de cadeiras ou classe isolada. Assim, os grupos escolares foram disseminados por vários estados brasileiros.

O sistema de ensino primário estava desorganizado, pois cada Estado estabelecia suas próprias alterações com vista na política local. Assim, as várias reformas isoladas da escola primária só contribuía para acentuar as diferenças regionais da educação e a fiscalização das escolas ficava a cargo do governo municipal. Julgamos pertinente mencionar que essas questões mal resolvidas de nossa educação primária, desde o período do Império a se estender à República, conseqüentemente contribuíram para os déficits do nosso contexto histórico da alfabetização contemporânea.

As primeiras décadas do século XX tiveram seu início marcado pelas preocupações com o processo de alfabetização do povo brasileiro. Ferraro em análise do censo demográfico nesse período, evidencia o preocupante número de indivíduos analfabetos. O autor elucida o número de pessoas não alfabetizadas entre a população de 5 e 10 anos nos anos de 1920 e 40. Os indivíduos de 5 anos ou mais representavam um total de 26.042.442, e os não alfabetizados atingiam 71,2 %, ou seja, 18.549.085. Já os indivíduos com 10 anos ou mais representavam uma porcentagem menor. Do total de 29.037.849, 16.452.832 não eram alfabetizados, o que concebia uma porcentagem de 56,7% de analfabetos (2009, p.86-7)

A questão da educação das massas populares emergiu no país em 1920, através da reforma paulista, a única reforma entre as estaduais da década de 20 que se propunha a enfrentar o problema do analfabetismo,

A Reforma Sampaio Dória instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar (SAVIANI, 2008, p.175).

A passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial teve relevância para a educação brasileira. Contribuiu para as grandes mudanças culturais do país que substituiriam as formulações teóricas dos modelos antigos e introduzia novos padrões de

pensamentos, novas condutas e novos valores, suplantando a versão tradicional da pedagogia liberal pela versão moderna.

Com as tantas transformações sociais surgiu o movimento designado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, cuja a preocupação central era a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos.

A partir dos anos de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas, novas urgências políticas, sociais e educacionais foram se impondo. A educação e, em particular, a alfabetização passou a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional.

Nesse sentido, depositaram todos os créditos nas escolas primárias, colocando-as como capazes de regenerar o cidadão brasileiro e, por consequência, a sociedade. Porém, a atenção maior voltou-se aos professores do ensino primário, pois era através do trabalho docente eficaz que se formaria o homem brasileiro. Surgiu, então, a preocupação com a valorização dos professores, pois com a nova pedagogia que se apontava, com novas atribuições da escola primária, fazia-se necessário aperfeiçoar os cursos de formação desses novos professores primários.

1.2- Ideários da Escola Nova para o Processo de Alfabetização

Devido a tantas reformas e reorganizações da educação no Brasil, não se conseguiu articular um sistema escolar que atendesse às necessidades do país, pois cada alteração ocorrida fazia-se de forma isolada, não conseguia alcançar uma visão geral dos problemas educacionais. E foi baseado nesta variedade de formas para reorganizar a instrução pública que se iniciou o ideário da Escola Nova, vinculada a uma ideologia do movimento liberal e trazendo consigo remodelagem na ordem política, econômica, social e cultural do país.

A Escola Nova compreendia um período renovador para a educação, que passava a ser analisada sob aspectos também novos: o aspecto psicológico e o aspecto sociológico (ROMANELLI, 2012, p.130).

Os princípios desta pedagogia remodelavam as práticas já existentes, introduzia situações diferentes de ensinar e aprender, que já se faziam presentes nas características do método intuitivo discutido no fim do Império. Essa pedagogia renovada contribuía para a formação integral do aluno e propunha o desenvolvimento de um trabalho com estímulo às observações e experiências da criança.

O movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ em 1932 (XAVIER, 2002, p.18).

Saviani (2008) enfatiza que a educação nova deveria ter sido pragmática, na medida em que não lhe cabia servir aos interesses das classes, mas, sim, aos interesses do indivíduo, ressaltando os ideais de solidariedade e cooperação entre os homens.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando de Azevedo com a contribuição de mais 26 educadores brasileiros, tinha como objetivo a reconstrução da educação em nosso país. Defendia a implantação pelo Estado da escola comum ou única, na qual os princípios básicos deste manifesto se classificariam em laicidade, gratuidade e obrigatoriedade e a análise relativa à educação se daria sobre o ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico.

Outra característica fundamental do manifesto era em relação ao educando, que não poderia ser modelado pelo externo e, sim, obedecer às leis do seu desenvolvimento. Como nos afirma Azevedo, a escola sob esse novo conceito de educação deveria “oferecer à criança um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências” (1984, apud GHIRALDELLI, 2003, p.416).

Também filiado ao movimento escolanovista estava o documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um texto que objetivava, além da defesa da Escola Nova, uma maior preocupação em defender a Escola Pública. Saviani (2008) confirma essa apreensão:

[...] o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário (SAVIANI, 2008, p.253).

O período situado entre 1930 e 1945 foi considerado o período de equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional e humanistas moderna. E, em meados do século XX, foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – hoje denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – principal núcleo de junção e estímulo das experiências da renovação pedagógica. Porém, foi a partir de 1945 que percebeu-se o predomínio da concepção humanista moderna.

Ainda integrando a campanha de defesa da Escola Pública, surgiu um segundo manifesto em sua defesa. O documento emergiu no ano de 1959, também encabeçado por Fernando de Azevedo, que representava debates contra a situação geral do ensino público no país e os rumos que a educação pública estava adotando.

Constatamos, assim, que a discussão desses documentos em defesa de uma Educação Pública baseava-se na discussão política da época que partia de

uma crítica mais geral da situação do ensino no país: a organização arcaica, instalações físicas inadequadas, educação primária deficiente, escassez de escola profissionalizante, professorado mal preparado, baixo salário de professores, ensino secundário basicamente entregue à iniciativa particular, proliferação inadequada das faculdades de filosofia, alto número de analfabetos e professores leigos, ausência de planejamento e de efetivo investimento dos governos para melhoria da qualidade e expansão da educação (VEIGA, 2007, p.289).

Ficava evidente assim, a necessidade de fixação de diretrizes e bases para a educação em nosso país, pois seria a partir da educação pública, gratuita, leiga e universal que garantiríamos a democratização em nosso ensino. Sob este modelo de educação, buscamos o diálogo com o pensamento filosófico de Rousseau que também defendia

o contato direto do educando com os objetos de estudo, ou seja, à experiência externa necessária para que os sentidos externos dos educandos possam ser afetados pelas coisas que propiciem a aquisição das informações úteis e necessárias para a construção do seu conhecimento (BATISTA, 2010, p.36).

O processo de alfabetização, assim como suas práticas de ensino, também sofreram alterações ao longo da nossa história. O termo alfabetização, por exemplo, começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita, no final da década de 1910.

A própria concepção de indivíduo alfabetizado também sofreu mudanças:

a partir dos anos de 1950 até o censo de 2000, alfabetizado era quem fosse capaz de ler/escrever um bilhete simples, embora já nos últimos 30 anos o conceito de alfabetização tenha sido atrelado ao de letramento, passando a envolver não só o “saber ler e escrever”, mas a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2003a, p.7).

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita, na fase inicial de escolarização de crianças, apresentam-se como momento de passagem de um método para outro, como resultado de disputas políticas, ou seja, disputa em torno do melhor método de alfabetização e sempre considerado o novo, o que foi implementado, às vezes apenas adaptado ao já existente, melhor em relação ao antigo, já considerado tradicional.

A ênfase nos métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura e da escrita até aproximadamente a década de 1980, quando essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças.

Na busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Ferreiro (1985) e alguns colaboradores. Esse pensamento deslocava o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. O construtivismo se apresenta não como um procedimento novo, mas como um período de repensar a aquisição do sistema de escrita e leitura da criança, como afirma Mortatti (1999), demandando dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas.

Os ideais escolanovistas continuam, observando-se uma ênfase nos fundamentos com caráter filosófico e psicológico e também a didática da Escola Nova, aplicados ao ensino da leitura e escrita, com base também na aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho, com posterior utilização do período preparatório e ênfase em métodos diferenciados para ensino inicial da leitura e escrita.

A predominância da pedagogia nova é percebida inclusive quando surgiu a comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse projeto tinha como objetivo dar cumprimento ao disposto na Constituição de 1946, que atribuiu à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, com representantes da pedagogia nova.

Essa concepção pedagógica renovadora se contrapunha à concepção tradicional e era baseada na visão filosófica fundamentada na existência, na vida, na atividade, dando maior importância à natureza humana, considerada mutável.

Por outro lado, a visão em que se baseava a educação considerada tradicional, o privilégio do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto era submetida a uma concepção moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não podia então se constituir como modelo, razão pela qual a educação centrava-se na criança.

Deste ponto de vista, o eixo básico da educação se deslocou do professor para o aluno, o comando do professor foi substituído pela iniciativa do aluno, as variações se desconcentraram do intelecto para as experiências, do racional para o psicológico, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade, ou seja, todo processo pedagógico se deslocou de uma concepção filosófica centrada apenas nos saberes para uma concepção psicológica centrada no processo de desenvolvimento do indivíduo.

A Escola Nova recriminou os métodos de alfabetização designados de tradicional, o ensino verbalista baseado na memorização e foi ao encontro do que Freire denomina de “educação bancária”, fundamentada na ideologia da opressão, que considera os alunos despossuídos de qualquer saber e, assim, destinados a serem depósitos dos saberes dos professores.

A preocupação com a realidade da alfabetização brasileira remete novos estudos sobre seu passado. A busca pelo caminho já trilhado é uma tentativa de encontrar possíveis soluções para o problema do presente. Soares reforça que

quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente e assim orientem a solução de problemas e o avanço em direção ao futuro (2006, p.7).

Neste sentido, a aquisição da leitura e escrita, e/ou a alfabetização, passa por um momento de inquietação em nosso meio educacional. Novos estudos que propõem a compreensão histórica do problema em questão emergem. Soares (2006) afirma com clareza essa preocupação, “a aprendizagem inicial da língua escrita, no contexto escolar, se apresenta, atualmente, como um grande e grave problema que, não é novo, já que temos sido reincidentes em nosso fracasso em alfabetizar crianças” (2006a, p.7).

1.3- **Algumas Reflexões Acadêmicas sobre a Alfabetização**

Pesquisas, livros e artigos que caracterizam investigações sobre a ótica da história da alfabetização já ocupam algumas prateleiras das bibliotecas das universidades e livrarias. Contudo, após uma revisão no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, percebemos que existem poucas produções sobre a realidade da história da alfabetização brasileira, o que torna nosso objeto instigante e relevante para o meio acadêmico.

Procuramos, assim, localizar os estudos históricos sobre a alfabetização, ou seja, os que, de alguma forma, relativizam-se com nossa pesquisa. Não tivemos a intenção de esgotá-los e, sim, evidenciar o que já foi produzido e que, conseqüentemente, colaborou para o desenvolvimento do nosso estudo. Partimos de uma análise periódica e regional, buscando o que existe em comum com nossa temática.

A pesquisa bibliográfica realizada para este estudo aponta que, no ano de 1979, foram situadas duas dissertações de mestrado, ambas paulistas, porém uma de autoria de Dietzsch, Mary Julia (1979) “*Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso*”, desenvolvida na Universidade de São Paulo-USP, e a segunda de Freitas, Helena Costa Lopes

de (1979), *“Alfabetização e Universo Cultural: Análise de Cartilhas Utilizadas nas Escolas da Cidade de Campinas”*, desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. A primeira é um achado que Magda Soares (1989) localizou em sua investigação desenvolvida durante o período de 1954 – 1986 e observou que, em aproximadamente três décadas, houve apenas um estudo histórico da alfabetização, identificado na produção científica e acadêmica. Já a segunda dissertação, embora trate da alfabetização em um universo cultural, assim como dos materiais de alfabetização representados pelas cartilhas, não enfatiza significativamente a questão histórica. A discussão emerge em torno dos elementos considerados fundamentais e que estão presentes nas cartilhas.

Constatamos que até meados da década de 80, os estudos e investigações que enveredavam para a alfabetização como temática histórica eram incipientes. Eles direcionavam-se quase exclusivamente para as temáticas psicológicas, analisando os aspectos neurológicos, para as pedagógicas, com ênfase nos pré-requisitos para a alfabetização.

Assim, a partir dos anos 80, teve início uma preocupação com os processos de inserção das crianças no mundo da escrita. Soares (2003) confirma, anunciando que essa inquietação gerou mudanças de paradigmas que exigiram uma nova reconfiguração na alfabetização. Iniciou-se uma preocupação conceitual com o termo alfabetização, assim como com as concepções e práticas dos métodos, do material didático utilizado na prática para alfabetizar e também com as alternativas de formação dos alfabetizadores. Tais mudanças evidenciaram um novo olhar para as questões históricas sobre a alfabetização; conseqüentemente, novos estudos e pesquisas começaram a surgir.

Evidenciando o interesse pelo tema e escolhendo o período de 1961-2001, Soares (2003), com apoio de Maciel (2001), desenvolveu um rico e importante estudo sobre o estado da arte nessa área. Elas destacaram cinco pesquisas, entre dissertações e teses, com enfoque na história da alfabetização. Vamos aqui apresentá-las e identificar seu objetivo.

No estado de São Paulo, as pesquisadoras localizaram dois estudos: uma tese de livre docência, *“Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo (São Paulo 1876-1994)”*, da autora Maria do Rosário Magnani (1997), que objetivou apresentar um repertório das cartilhas mais utilizadas no período do estudo, assim como relativizar a questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, na fase inicial da escolarização das crianças.

A segunda produção foi a dissertação de Sílvia Aparecida Santos de Carvalho (1998) *“O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890 – 1920)”*, que teve como

objetivo principal analisar como foi organizado e concebido o ensino de leitura e escrita, em São Paulo, no período pós-proclamação da República no Brasil, de 1890 a 1920.

O terceiro estudo que faz parte das produções acadêmicas sobre a história da alfabetização é considerado pioneiro no estado do Mato Grosso. É uma tese, de autoria de Lázara Nanci de Barros Amâncio (2000), intitulada “*Ensino de Leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição ao estudo de aspectos de discurso institucional no início do século XX*”. A autora propôs, em sua tese, analisar a História da Alfabetização, no Estado do Mato Grosso, por meio do discurso institucional sobre o ensino inicial da leitura, nas primeiras décadas do século XX.

No ano de 2005, o quarto estudo, também foi uma tese de doutorado, defendida na UNICAMP, de autoria de Vânia Aparecida Bernardes, intitulada “*História e Memória de Alfabetizadoras: Desenvolvimento Profissional*”. Nesta tese, a pesquisadora buscou investigar a história da formação de alfabetizadoras de Minas Gerais, que atuavam no município de Uberlândia. Trata-se de uma reflexão sobre os diversos caminhos, práticas e concepções construídas ao longo de suas vidas, em diversos espaços familiares, educacionais e culturais, inseridos no contexto regional, tendo em comum, nas suas trajetórias o ofício de serem alfabetizadoras. A seleção dos sujeitos para a realização dessa pesquisa, segundo a pesquisadora, foi aleatória. A comunidade acadêmica universitária, pais de alunos do Ensino Fundamental e os gestores educacionais forneceram indicações de professores reconhecidos como bons alfabetizadores. Desse modo, esse estudo visou compreender a trajetória de vida dos bons profissionais que atuaram na cidade de Uberlândia, por meio de suas próprias narrativas, levando em conta o conhecimento anterior às suas experiências docentes.

O último estudo de Soares e Maciel, “*Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*”, focaliza uma pesquisa realizada no estado do Rio Grande do Sul, “*A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?*”, de autoria de Iole Maria Faveiro Trindade, que teve como principal objetivo analisar os discursos e representações presentes nas cartilhas ou primeiros livros usados na alfabetização, no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930.

Descobrimos outra pesquisa, não revelada por Soares e Maciel (1999), e julgamos pertinente apresentá-la. Ela refere-se ao ano de 1998, produzida no estado de São Paulo, “*História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*”, de autoria de Mariza Vieira da Silva que objetivou compreender o processo de constituição dos sentidos e do sujeito da alfabetização no Brasil.

Adentrando no século XXI, novos estudos sobre a história da alfabetização brasileira continuam a emergir. Constatamos que questões relacionadas à alfabetização de nossas crianças continuam sendo debatidas no meio acadêmico, assim procuramos localizar e caracterizar os estudos que consideramos pertinentes ao nosso trabalho, considerando o período e a região escolhida.

Dessa forma, no estado de Mato Grosso foi possível localizar três trabalhos que julgamos pertinentes e podem contribuir com nossa investigação. O primeiro deles, situado no ano de 2007, uma dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso, de autoria de Josenir Santos de Almeida Gomes, “*Concepções e práticas docentes em alfabetização em Mato Grosso – últimas décadas*”, que teve como objetivo contribuir para a compreensão das concepções e práticas de alfabetizadores em Mato Grosso, mediante a análise de documentos oficiais da década de 1990. Destaca-se mais uma vez a preocupação com a investigação sobre a formação do professor que atua nas salas de alfabetização.

Encontramos outras duas pesquisas, ambas dissertações e também produzidas na Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2008. A primeira delas intitulada “*As práticas de alfabetização na escola estadual ‘Dom Galibert’ em Cáceres- MT: 1975-2004*”, teve como autora Luciane Miranda Faria, que procurou com esse estudo compreender como se deram as práticas de alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert”, em Cáceres-MT, de 1975 a 2004, procurando assim, contribuir com a delimitação da história da alfabetização no Estado e, conseqüentemente, oferecendo, dados que colaboraram com a implementação de ações públicas ou privadas voltadas para a alfabetização.

Outro estudo foi a “*Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978-2006)*”. Foi o segundo estudo realizado no ano de 2008 e o terceiro localizado também no Mato Grosso. A autora do trabalho, Jeane Maria de Freitas Rocha, objetivou contribuir para o registro histórico do conhecimento didático da alfabetização construído nos últimos 28 anos em Alta Floresta, identificando quais práticas foram utilizadas pelos alfabetizadores no ensino da leitura e escrita, quais livros didáticos foram adotados e em que condições essas aprendizagens foram produzidas.

Por fim, o último estudo de significância para o nosso trabalho foi localizado na Universidade Federal de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, que contempla os estudos do grupo interinstitucional mencionado anteriormente. De autoria de Janaína Soares Martins Lapuente (2008), a dissertação de mestrado recebeu o título de “*Método da Abelhinha em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965 a 2007)*” e propôs investigar o processo de divulgação e permanência do “Método da Abelhinha” em Pelotas e,

principalmente, sua utilização pelas professoras alfabetizadoras pelotenses, no recorte temporal da pesquisa, procurando contribuir com as pesquisas históricas no âmbito da alfabetização.

Após esse conciso resgate sobre as produções acadêmicas que envolveram questões historiográficas sobre a alfabetização desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, especificamente nos estados citados anteriormente, verificamos que os estudos apresentados nos distintos aspectos relacionados ou pelos métodos, ou pelos processos de ensino da leitura e da escrita, ou até mesmo pelas cartilhas escolares, assim como pela formação dos professores alfabetizadores, explicitam o crescimento do interesse da produção acadêmica em torno dos aspectos que envolvem a História da Alfabetização em nosso país.

Procuramos também localizar algumas tematizações entre livros e artigos que julgamos relevantes para as discussões sobre o processo de ensino da leitura e da escrita. Iniciando pelas obras de maior extensão, os livros, em que localizamos a obra de Mortatti (2000) *Os sentidos da alfabetização*, considerada pioneira, pois cuida nos seus estudos da temática da alfabetização com uma abordagem histórica. Soares confirma tão claramente a importância desta obra para a alfabetização brasileira, relatando na apresentação da mesma que: “[...] é um trabalho uma vez que vem preencher uma lacuna lamentável [...] sobre a alfabetização: a ausência de estudos historiográficos sobre essa questão” (SOARES apud MORTATI, 2000, p.13).

Ainda Soares apresentando a obra, salienta sua relevância, para estudos sobre a alfabetização em nosso país e reafirma:

[...] a história que nesta obra se constitui é a história dos métodos de ensino de leitura e de escrita, que é, na verdade, a história dos sentidos que ao longo do tempo foram sendo atribuídos à alfabetização (SOARES apud MORTATI, 2000, p.13).

Por fim, Mortatti também afirma o sentido de seus estudos, para ela,

em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. [...] essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (2006, p.1).

Verificamos assim que Mortatti explora os sentidos que foram sendo atribuídos à alfabetização em decorrência das tematizações, normatizações e concretizações produzidas no estado de São Paulo, no período de 1876-1994, relativizando a questão dos métodos de alfabetização na fase inicial da escolarização das crianças.

Encontramos no livro “*Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!*”, Bertoletti (2006) apresenta resultados de pesquisa de mestrado que tinha como objetivo compreender o projeto de alfabetização proposto por Manoel Bergström Lourenço Filho. A partir da análise de *Cartilha do povo - para ler rapidamente* (1928) e *Upa, cavalinho!* (1957), ambas publicadas pela Editora Melhoramentos de São Paulo, a autora conclui que as duas cartilhas contêm sínteses de teorias científicas sistematizadas e propostas por Lourenço Filho para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, ao mesmo tempo em que são representativas de sua produção didática, e que essas propostas permaneceram ao longo do tempo, sendo as suas influências sentidas até os dias atuais.

Outra obra relevante que apresenta um trabalho de síntese sobre as pesquisas em alfabetização é o livro “*História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)*”. Esta obra é resultante do projeto coletivo e interinstitucional, de autoria de Isabel Frade, Francisca Maciel, Eliane Peres, Lazara Nanci Amâncio e Canciolina Cardoso (2006), em que as autoras objetivam localizar fontes, constituir acervos e realizar estudos que aprofundem a temática da História da Alfabetização nos diferentes estados mencionados, particularmente a partir da produção voltada para o ensino da leitura e da escrita, no nível primário, para conseqüentemente colaborar com a História da Alfabetização Brasileira. A pesquisa está organizada em quatro partes: as três primeiras contemplam as pesquisas realizadas em cada estado/região e na última, constituída por uma listagem geral de cartilhas, as autoras apresentam os acervos regionais onde essas obras se localizam, facilitando a pesquisa e consulta pelos estudiosos interessados.

No ano de 2007, outra publicação envolveu estudos sobre o ensino da leitura e escrita: “*Memórias de Alfabetização*”, uma publicação organizada por Eliane Peres, no estado do Rio Grande do Sul.

Este livro

é resultado, de um trabalho coletivo desenvolvido, em 2006/2007, na disciplina Prática de Pesquisa, obrigatória para alunos do PPGE da FaE/UFPel, cujo objetivo é inserção dos mestrandos e doutorandos em projetos de pesquisa em andamento; e segundo, da vontade das/dos integrantes do grupo de pesquisa HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, por mim coordenado, de desenvolver uma investigação conjunta (ELIANE, 2007, p.8-9).

A obra teve como objetivo, conhecer como as pessoas rememoram sua alfabetização, ou seja, quais são suas memórias de alfabetização. Ainda que não se trate de um livro unicamente sobre a história da alfabetização, esta obra permite que as memórias relatadas, coloque-nos frente a frente com a história da alfabetização, corroborando, assim, para os estudos sobre essa temática.

Na tese de doutorado intitulada *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?*, Trindade (2001) teve como objetivo analisar os discursos e as representações presentes nas cartilhas e livros de leitura que circularam no estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930. Mediante a análise de *Cartilha maternal*, que serviu de modelo para a elaboração de cartilhas produzidas nesse estado, a saber: *Cartilha maternal*, *Cartilha nacional*, *Cartilha mestra* e *Queres ler?*, a autora conclui que "[...] as cartilhas fizeram parte de uma cadeia de produção cultural, sendo sua intertextualidade marcada pelo impacto da interdiscursividade da modernidade republicana." (TRINDADE, 2001, p. 1).

No artigo *"Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970)"*, Peres (2008) teve como objetivo apresentar a relação de alguns títulos de livros de autoras gaúchas de livros didáticos publicados nesse estado, no período em questão. Mediante a análise da relação destas autoras, Peres (2008) apresenta a produção didática de duas professoras gaúchas Cecy Cordeiro Thofehr, que publicou quatro coleções de livros didáticos e Nelly Cunha, que publicou duas coleções em coautoria com Cecy Cordeiro Thofehr e mais quatro coleções de livros didáticos. Peres (2004) conclui que a produção didática dessas duas autoras é representativa de um modelo de alfabetização fundamentado na utilização de textos para esse ensino, que circulou no estado do Rio Grande do Sul até, pelo menos, a década de 1970.

Ainda Mortatti, no ano de 2011, em São Paulo, organiza outra obra de proeminência para a discussão do nosso trabalho: *"Alfabetização no Brasil: uma história de sua história"*,

um livro organizado a partir das reflexões desenvolvidas no I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita - SIHELE.

Relatando as intenções e as diferentes orientações teóricas e metodológicas acerca da história da alfabetização no Brasil, o livro divide-se em duas partes: a primeira é constituída por uma exposição da autora sobre as finalidades e os resultados obtidos no I SIHELE. A seguir, é apresentado um momento de homenagens a ilustres intelectuais. A priori, a organizadora desta coletânea, juntamente com Fernando Rodrigues de Oliveira, exibem neste capítulo, uma homenagem a Magda Soares, evidenciando a relevância da grande educadora e intelectual que, no capítulo seguinte, faz uso da palavra desenvolvendo uma narrativa que evidencia seu processo intelectual.

A outra homenagem é póstuma e refere-se ao grande historiador da educação, o português Rogério Fernandes, que trabalhou com o ensino da leitura e da escrita, sendo a principal referência no campo da produção portuguesa sobre a escolarização primária.

A segunda parte é constituída por doze capítulos que abordam a história da leitura e escrita como investigação em diferentes autorias. Todas as autoras que compõem esta segunda parte da obra objetivaram, em seus textos, elucidar o ensino e o aprendizado da escrita e da leitura em diferentes textos e contextos, utilizando concepções e conceitos variados e abordando sua questão histórica.

Partindo para o âmbito das tematizações caracterizadas como artigos, podemos localizar uma gama maior de escritos. Neste sentido, selecionamos dez deles que possuem relação mais densa com a nossa pesquisa. Porém, é importante salientar que os autores desses artigos são, na maioria, os próprios autores das dissertações e teses a priori mencionadas, e seus escritos acabam, na verdade, sendo parte de suas pesquisas. Esse fato também evidencia que o número de estudiosos sobre a temática ainda é incipiente, o que aumenta a relevância de nosso estudo.

Iniciamos com o artigo de Iole Trindade, “*A Escolarização da Alfabetização*”. Esse trabalho examina deslocamentos nos discursos de alfabetização na Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930, através de documentos representados pelos relatos dos Inspectores da Instrução Pública assim como pelas cartilhas de alfabetização.

O outro artigo é nomeado “*Cartilhas: das Cartas ao Livro de Alfabetização*”. É de autoria de Ana Maria Scheffer, Rita de Cássia Araújo e Viviam Araújo (2008) e teve como objetivo traçar um breve histórico da alfabetização a partir de manuais escolares, ou seja, as cartilhas utilizadas para o ensino da leitura e escrita desde o século XIX. Também pretendeu

problematizar a relação entre as cartilhas e os métodos de alfabetização e os desdobramentos advindos desta relação dentro da história da alfabetização em nosso país.

Outro estudo de relevância para a temática discutida é o artigo de Mortatti (2000), “*História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*”- proferido durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília. Esse trabalho apresentou uma síntese de alguns dos resultados de pesquisas que a autora vem desenvolvendo, a respeito da história do ensino de língua e literatura no Brasil e, em particular, sobre o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, ou alfabetização, como esse processo passou a ser denominado, entre nós, a partir do início do século XX.

As professoras Lázara Amâncio e Cancionila Cardoso desenvolveram o artigo, “*Livros de leitura e cartilhas na escola primária em Mato Grosso: uma análise a partir do papel do conselho superior da instrução pública (1915-1927)*”. As autoras objetivaram abordar alguns aspectos de uma pesquisa mais ampla em que se destaca a ação do Conselho Superior da Instrução Pública de Mato Grosso, relacionada à definição de títulos de livros de leitura e cartilhas usadas na segunda e terceira décadas do século XX.

Dois outros artigos foram localizados em 2000, ambos de autoria de Lázara Amâncio. O primeiro, “*Métodos de ensino de leitura em Mato Grosso no início do século XX: uma contribuição para a história da alfabetização no Brasil*”, buscou compreender um pouco mais o processo de alfabetização ocorrido nas primeiras décadas do século XX nesse estado, evidenciando, assim, as relações entre os governos do estado de São Paulo e do estado de Mato Grosso com o objetivo de promover a modernização da escola pública mato-grossense, mediante a Reforma da Instrução Pública de 1910. O segundo, “*Ensino de leitura e Escrita: Marcas de uma Prática*”, objetivou conhecer e refletir sobre aspectos do gênero manual escolar e do possível percurso empreendido por uma alfabetizadora.

E, por fim, o último artigo, nomeado “*Cartilhas Escolares: a constituição de acervos para o estudo da História da Alfabetização.*” foi um trabalho de Cancionila Cardoso, que se propôs abordar aspectos da história da alfabetização no estado do Mato Grosso, priorizando em especial, a circulação e o uso de cartilhas.

Diante da importância dessa temática para a educação brasileira é que procuramos, com essa amostragem, evidenciar alguns estudos, representados pelas produções acadêmicas. Julgamos necessário elencá-las para conhecer e analisar o que já foi produzido e discutido

no meio acadêmico e, assim, revelar ainda a necessidade de ampliação dessas reflexões em nosso meio educacional.

As obras mencionadas anteriormente, tornou-se essencial para o entendimento da história da alfabetização em nosso país, pois, tais reflexões, revelou traços históricos da alfabetização ocorridos na História da Educação brasileira.

Tornou-se essencial também, compreendermos fatos históricos da alfabetização mineira. Para tanto, no próximo capítulo, elucidaremos as questões históricas da alfabetização no estado, assim como no Triângulo Mineiro e, por fim, pontuaremos também os importantes estudos realizados em Minas Gerais, que buscaram evidências sobre questões relacionadas à alfabetização no seu contexto histórico.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS E NO TRIÂNGULO MINEIRO

2.1- Contexto Histórico da Conjuntura Educacional Mineira

Após percorrermos a História da Educação brasileira, procurando nela fatos que contribuam para a construção da história do ensino das primeiras letras em nosso país, elucidaremos no presente capítulo, uma contextualização histórica da Alfabetização em Minas Gerais, especialmente no Triângulo Mineiro.

Julgamos pertinente relatarmos a necessidade de nos apoiarmos em estudiosos mineiros para conseguirmos dar visibilidade teórica ao nosso estudo no presente estado.

Partimos, portanto, para uma análise da alfabetização no estado mineiro, contando com o apoio incondicional dos estudos de Frade & Maciel (2006). Essas autoras fornecem importantes aportes científicos e filosóficos para a compreensão dos processos de alfabetização em Minas Gerais, pois fazem parte de um grupo maior que subdivide em grupos estaduais, assim titulada: “*A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais (1834-1997)*”. Um estudo desenvolvido no Centro de Alfabetização Leitura e Escrita/CEALE, localizado na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este centro abriga dois dos mais importantes acervos para a pesquisa nesta área no Brasil: um banco de teses sobre alfabetização e um considerável número de cartilhas/livros escolares dos séculos XIX, XX e XXI.

Além desse fato, sentimos necessidade de nos apropriar dos seus ideais, pois o pensamento dessas estudiosas interessa à presente discussão, uma vez que parte do princípio no qual acreditamos e o utilizamos, os impressos, que são a principal fonte de pesquisa para compreensão da história da alfabetização. As autoras, ao utilizarem tais impressos, em especial, as cartilhas, objetivam em seus estudos/pesquisas dar maior visibilidade a aspectos da educação mineira ainda pouco explorados. O que também consideramos essencial para continuarmos nos apoiando em seus estudos teóricos é que elas partem da segunda metade

do século XIX, por volta de 1870, até os anos finais do século XX, período em que está introduzido o nosso recorte temporal.

Assim, para adentrarmos nas questões históricas da alfabetização, procuraremos, antes, relativizar a questão educacional no Estado.

Minas Gerais, Estado inserido no macro contexto da federação brasileira, não se distancia do quadro geral que vem apresentando a Educação no Brasil. A Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais implementou inúmeros projetos financiados pelo Banco Mundial, cujas diretrizes estavam voltadas para um Ensino Fundamental eficaz, visando pragmaticamente à garantia da produtividade dos alunos no mercado de trabalho.

Como já foi enfatizado por inúmeros historiadores e pesquisadores das Ciências Sociais e da Educação, a sociedade contemporânea vivencia uma série de transformações cujos significados devemos compreender para adotarmos uma postura de responsabilidade diante da natureza e das direções possíveis destas mudanças.

Kramer (1993), às portas do século XXI, já alertava que o ensino brasileiro era altamente seletivo, uma vez que retinha a maioria absoluta de seus alunos no Ensino Fundamental. Essa penúria se deve em grande parte aos resultados do processo de alfabetização das crianças nas escolas públicas, que apresentou altas taxas de reprovação e significativa evasão, o que, para muitos estudiosos e pesquisadores, traduz-se em exclusão social, advinda, entre outras causas, da formação inadequada e insuficiente das alfabetizadoras e das formas de gerenciamento da própria escola.

De acordo com Ferreira (1988), as maiores taxas de repetência se situam nas três primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo que o filtro mais severo está na passagem do primeiro para o segundo ano: uma em cada duas crianças repetem o primeiro ano. Os estudos têm demonstrado, ao longo dos anos, que a escola não está produzindo as aprendizagens que deveria; pelo contrário, tem sido segundo Santos (2001) uma máquina eficiente para produzir analfabetos, 30% a cada ano³.

Fundada em fins do século XIX, desde as primeiras décadas de sua existência, Belo Horizonte havia sido destinada a ser o centro administrativo, econômico e cultural das Minas Gerais. Entretanto, no que diz respeito à escolarização de sua população, somente em meados do século seguinte, o governo municipal assumiu efetivamente a função educativa, até então sob a responsabilidade do governo estadual e restrita ao ensino primário e normal.

3 O analfabetismo passa, pois, a ocupar um espaço privilegiado nos debates educacionais. Os educadores denunciam um processo de produção de analfabetos, quer pela obstaculização ao acesso à escola, quer pela incompetência da escola na tarefa de alfabetizar.

As raízes da criação e organização da primeira escola pública municipal de Minas Gerais foram em 1948, encontraram-se em um conjunto de circunstâncias históricas, globais e locais, que remontaram à Revolução de 1930, através da qual Getúlio Vargas ascende ao poder, ao Estado Novo, que instalou a ditadura varguista no país, e ao processo de (re)democratização que caracteriza o período pós-45.

Desde os primeiros anos de seu governo, Getúlio Vargas dispensou uma grande atenção à educação, o que viria cumprir um papel fundamental na consolidação da ordem política que se instalava no país. Nesse período, como já vinha ocorrendo desde a década de 20, os debates educacionais foram intensos.

Uma diversidade de propostas foi apresentada para a sociedade, envolvendo as duas principais correntes do pensamento educacional: de um lado, os partidários de ideias renovadoras, conhecidos como “profissionais da educação”⁴ e, de outro, o grupo dos conservadores, adeptos da pedagogia tradicional, abrigando facções ligadas à Igreja Católica. O Estado procurou controlar as diversas tendências educacionais, mediando as disputas entre as duas grandes correntes do pensamento educacional; pendeu, entretanto, em favor das forças conservadoras.⁵

O que ocorreu na educação durante o governo Vargas era parte de um projeto mais amplo, voltado para a estruturação de um sistema nacional e unificado de ensino, até então inexistente. Dentre as medidas tomadas, as reformas educacionais dos Ministérios Francisco Campos e Gustavo Capanema foram as de maior impacto.

Na exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Gustavo Capanema assim se pronunciava sobre a finalidade específica do ensino secundário: “formar nos adolescentes uma sólida cultural geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e humanidades modernas e bem assim acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”.⁶ Trabalhos manuais, educação física e canto orfeônico eram disciplinas obrigatórias, visando enfatizar as práticas educativas destinadas à formação física, cívica e moral da juventude, superando o caráter acentuadamente instrutivo das escolas do país, que punham muita ênfase no ensino propriamente científico e literário.⁷

⁴ Os “profissionais da educação” defendiam basicamente a gratuidade do ensino, a laicidade, a co-educação e a responsabilidade pública na educação, ao passo que os conservadores eram partidários da subordinação da educação à doutrina religiosa, da diferenciação entre classes femininas e masculinas, e da responsabilidade da família na educação.

⁵ A constituição da historiografia da educação brasileira enquadrava uma distinção entre liberais e conservadores em um cenário de teorias didático-pedagógicas concorrentes. No entanto, a disputa pelo controle da educação não significou uma divisão intransponível entre liberais e católicos. Trata-se, por exemplo, dos postulados da Escola Nova, aos quais os católicos não eram totalmente refratários e da participação dos “profissionais da educação”, mais tarde, na consolidação do Estado Novo.

⁶ Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1/4/1942. GC 36.03.24/1, pasta 1K, doc.1. In: SCHWARTZMAN, S. et al. *Tempos de Capanema*, p. 192.

⁷ CAPANEMA, G. Educação. In: SCHWARTZMAN, S. et al. *Estado Novo, um auto-retrato*, p. 371.

Na essência, o regime varguista oficializou o dualismo educacional: um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário destinado a formar as elites condutoras e um ensino técnico-profissionalizante para as classes populares, definindo o lugar que cada camada social deveria ter na construção da nação brasileira.

A fundação da primeira escola pública municipal de Minas Gerais pode ser interpretada à luz da política populista que caracteriza o período, em que o apelo às massas apresenta-se como um recurso à legitimidade dos governantes e um caminho de acesso e reconhecimento dos interesses dos setores populares.

O que vivemos, atualmente, na educação brasileira tem marcas de ideias, discussões e práticas de outros lugares, pois é inegável que discursos e práticas desenvolvidos em outros espaços, em outros países, influenciam e configuram realidades docentes de outro país, mesmo que cada um tenha suas especificidades educacionais (CATANI, 2003). Mas nossa história é também matizada pelas culturas educacionais vivenciadas no nosso passado. É pertinente a ideia de que continuidades e rupturas se constituem como processos na caminhada, como salienta Petitat:

O passado não é constituído somente de vestígios de um texto ou instrumentos arcaicos. É algo também presente entre nós de duas maneiras: através da continuidade, das afiliações evidentes com o presente, e pela consciência das rupturas, do novo, de onde nos vem o reconhecimento de nossa própria especificidade (1994, p. 5).

Nessa perspectiva, pode-se conceber a escola como uma invenção social, uma criação que procura dar respostas a certas necessidades e interesses e, dessa forma, a educação escolar reflete, ao longo do tempo, as intenções político-sociais dominantes em determinadas épocas. Mas a escola é também mediação, funciona como parte do todo social e é nesta condição que pode provocar alterações no todo e dele sofrer modificações. Em outras palavras, cada fase da educação brasileira reflete a interligação entre fatores como a herança cultural, a evolução econômica e a estrutura do poder político (ROMANELLI, 2002). Entendemos que estes fatores não devem ser tratados nem compreendidos de maneira fragmentada. São partes que se entrelaçam na formação de um todo e que se influenciam reciprocamente.

Não pode, pois, a escola, ser compreendida de maneira isolada, mesmo porque “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2001, p. 36). Por um lado, uma demanda social, hoje, influenciada por uma ideologia capitalista, procura na escola os valores ditados pelo desenvolvimento econômico, e este comportamento modifica uma herança cultural.

Por outro, o

[...] poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas crescentes necessidades do desenvolvimento econômico [...] (ROMANELLI, 2002, p. 19).

Por isso, defendemos que a educação precisa ser compreendida num contexto de cultura produzida por uma sociedade, e também numa relação inevitável com uma política educacional, pois “Sem dúvida, é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes, [...]” (MORIN, 2001, p. 491), também, como salienta Saviani:

E essa relação manifesta-se em termos de influência e dependência recíprocas. Com efeito a História da Educação, como repositório sistemático e intencional da memória educacional, será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas, [...] (2001, p. 12).

Em Minas Gerais, um marco importante para instauração dos Grupos Escolares foi sem dúvida, a política educacional, a qual esteve associada aos ideais republicanos. Em 1906, o industrial e político João Pinheiro, então presidente do Estado de Minas Gerais, sugere um maior controle dos professores pelos inspetores escolares; a introdução de disciplinas ligadas à agricultura; modificações na formação dos professores e a construção de espaços próprios para a educação escolar, sancionando em 28 de setembro de 1906 a Lei nº 439, a qual regulariza a criação dos Grupos Escolares.

Além desta lei, tivemos também o decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906, o qual regulamentou a Instrução Primária e Normal no Estado de Minas Gerais. João Pinheiro afirmava que a instrução primária era essencial ao regime republicano, logo os grupos escolares constituíram-se em um projeto republicano. As políticas estaduais configuravam traços comuns às políticas federais que orientavam à construção de uma identidade nacional.

Vidal assim afirma,

Os Grupos Escolares fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais) (2006, p. 9).

Os Grupos Escolares elucidaram uma nova reorganização administrativa e pedagógica da escola elementar, o que proporcionou a reorganização dos espaços e tempos escolares e ampliação do currículo. A mudança de lugar, físico e simbólico, permitiu a construção de uma primeira cultura escolar entre nós e, no interior desta, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado. A escola era, naquele período, uma instituição em construção. Deixava as casas e as igrejas para ocupar as praças e as avenidas da cidade.

Com esse entendimento, Araújo, informa que,

[...] para a disseminação de escolas isoladas e de grupos escolares, serão de preferência atendidas as localidades que corresponderem aos intuítos do governo, oferecendo ao Estado prédio onde o ensino se possa exercer de modo conveniente e eficaz (ARAÚJO, 2006, p. 248).

Assim, os grupos escolares, como representantes dos ideais republicanos, instauraram ritos, espetáculos, celebrações, divulgaram a ação republicana, corporificaram os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que eram próprias da República.

Os grupos escolares criados e instalados não eram suficientes para atender toda a população mineira em idade escolar. Como podemos perceber em um artigo do Jornal Correio:

O que se observa, entretanto, é desanimador com respeito às escolas que nos faltam. Na zona rural onde é a maior porcentagem de analfabetos, deve o problema ser trágico se compararmos com a situação que não é menos trágica da capital do país e mesmo de São Paulo. Cerca de 30.000 crianças em São Paulo e mais de 60.000 no Distrito Federal ficaram sem matrículas nas escolas (Arquivo Público Municipal – Jornal Correio nº30 de 24 de abril de 1954, p. 3).

Esses grupos se localizavam nas cidades, o que dificultava a inserção da população rural, já que esta tinha dificuldades de transporte.

A reorganização administrativa e pedagógica da escola elementar por eles propiciada incidiu na reordenação dos tempos e espaços escolares, na ampliação do currículo, contemplando disciplinas de caráter enciclopédico, e nas redefinições do lugar ocupado pela escola no traçado das cidades, posto que os Grupos Escolares se constituíram como uma realidade essencialmente urbana (VIDAL, 2006, p. 10).

Além disso, podemos constatar, no texto de Araújo (2007), que muitos grupos escolares foram criados, porém só foram instalados meses ou até mesmo anos depois. Como exemplo, podemos citar o Grupo Escolar de Carmo do Paranaíba criado em 16/12/1913 e instalado em 01/08/1929, quinze anos após a criação. Lembraremos que a criação é um ato do Poder Executivo e a instalação é um ato do Poder Legislativo.

2.2- Alfabetização Mineira: História, Percurso e Manuais

Neste momento, acreditamos ser importante também ressaltar que, tradicionalmente, nos debates sobre a alfabetização no Brasil e, principalmente no Estado de Minas Gerais, a escolha dos métodos de ensino sempre esteve em pauta, sendo a qualidade da aprendizagem normalmente atribuída a essa escolha e à utilização pedagógica das metodologias propostas.

A história mineira nos revela que no passado, as discussões sobre métodos apareceram em inúmeras teses e dissertações, e essas se inscreviam entre duas abordagens que ainda nos dias atuais se opõem.

A primeira, denominada de método sintético, é dividida em três processos: alfabético, fônico e silábico. “Inicia o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldades” (MORTATTI, 2006, p. 5).

Ainda a autora complementa,

Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (MORTATTI, 2006, p. 5).

Já na segunda abordagem, o método analítico, o processo para iniciar a alfabetização, deve principiar pelas unidades maiores e gradativamente ir caminhando para as menores. “De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder a análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p.5).

Conhecendo as características metodológicas, percebe-se que as duas concepções são antagônicas uma se denomina como processos sintéticos, que fazem opção por partirem de unidades menores que a palavra, organizando o ensino por uma técnica alfabética, silábica ou fônica e tendo como ênfase a decodificação. Já os processos analíticos partem da palavra, ou da sentença ou do conto/historieta, sendo estruturados por uma técnica global e colocam foco na compreensão e nos sentidos inscritos nas unidades linguísticas dadas a ler.

Para Frade & Maciel (2006), o lançamento da Reforma Francisco Campos pode ser considerada como o momento inaugural de adoção do método global pelas escolas mineiras. Contudo, como as mudanças não ocorrem de forma instantânea, nem no mesmo ritmo em todos os espaços, é importante considerar o modo como as prescrições inscritas nos regulamentos foram apropriadas em diferentes municípios mineiros.

Outra pesquisa realizada por Faria Filho e Gonçalves (2004) indica que as práticas educativas nem sempre se equivalem às normas e prescrições oficiais. Compreendendo como autores que, no exercício de seus cargos, os inspetores escolares tinham os textos legais como referência, mas produziam representações que muitas vezes extrapolavam os regulamentos.

Nesse processo, o peso da legislação precisa ser relativizado, pois o método de alfabetização escolhido pelas alfabetizadoras dialoga com as concepções que elas construíram acerca do que seja alfabetizar e com as práticas que elas já dominam. Conforme Soares (2004), o conceito de alfabetização não é único, sendo que o modo como as pessoas compreendem e conceituam esse processo depende das características culturais, econômicas e tecnológicas da sociedade. No entanto, é possível afirmar que a alfabetização é a aquisição do código escrito, em que ler e escrever implica a capacidade de representar fonemas em grafemas e grafemas em fonemas, mas também é um processo de expressão e compreensão de significados. Para a autora, além da decifração e da produção de significados, há um terceiro ponto de vista, que se desloca da questão individual para o aspecto social desse aprendizado: o conceito de alfabetização não é o mesmo para todas as sociedades.

Nesse sentido, procuramos pesquisar as especificidades da alfabetização em Canápolis - MG, buscando compreender e reconstituir facetas da história local em seu diálogo com a história mais ampla que se constitui no estado e no país.

Fica claro que os métodos apresentados no processo de alfabetização destas crianças mineiras estão relacionados com as cartilhas utilizadas neste processo.

Mortatti esclarece que

em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (2006, p.1).

Faz-se necessário conhecermos os exemplares das cartilhas utilizadas em Minas Gerais. Além das cartilhas, fontes impressas, é oportuno identificarmos também seus autores, pois são eles que buscam, através das simples folhas de papel, impregnar uma ideia, um modelo, um artifício, um processo, ou melhor, um método de alfabetização.

Não temos a intenção de relativizar, analisar qual método de alfabetização é mais valioso ou mais eficaz, temos a consciência de que eles, sem dúvida, têm uma função importante no processo de ensinar, porém, não são tudo.

Neste contexto, o que julgamos necessário é conhecer as cartilhas utilizadas no Estado mineiro, concomitantemente o período, os autores e o quantitativo de exemplares publicados, pois acreditamos que essas cartilhas nos oferecem pistas para compreendermos a conjuntura histórica da alfabetização neste estado.

Para tanto, antes de apresentarmos o número de manuais escolares, por década, oferecemos, em um primeiro momento, alguns acervos mineiros onde estão localizadas cartilhas que fizeram parte do processo de alfabetização em Minas Gerais. No quadro a seguir, de Frade & Maciel (2004, p. 548), tem-se uma breve descrição dos locais e do número de exemplares registrados por acervos.

Quadro 1. Acervos Mineiros de Pré-livros, Manuais e Cartilhas.

Acervo	Cartilhas e /pré-livros	Manuais	Total
CEALE ⁸	99	44	143
CRP/SEE/MG ⁹	87	38	125
TOTAL	186	82	268

Fonte: Frade & Maciel, A História da Alfabetização nas Cartilhas Escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997), p. 548.

Os números presentes no quadro evidenciam um repertório de 268 exemplares mineiros, entre eles, cartilhas, pré-livros e manuais de professores que foram utilizados nas escolas do estado. Esses dados demonstram a credibilidade dos estudos das autoras e também a preocupação com o contexto histórico da alfabetização mineira, oportunizando mais uma fonte de pesquisa para os afins.

Ainda Frade & Maciel, através destes números apresentados nos quadros, permitem inferir o poder de alguns estados brasileiros no conjunto da produção nacional de exemplares,

Constata-se uma hegemonia do Estado de São Paulo, presente na indústria editorial até o momento atual e outros fenômenos internos ao campo pedagógico. Seria a produção pedagógica do estado mais significativa, per si, ou haveria naquele estado, um campo fértil para os negócios do livro, inclusive para captar autores oriundos de outros estados? Mesmo neste contexto, Minas Gerais aparece, em nosso acervo, em 2º lugar (FRADE & MACIEL, 2004, p. 550).

Por fim, apresentaremos, na tabela a seguir, dados sobre autoria e titulação dos manuais de alfabetização publicados em Minas Gerais, de acordo com os estudos de Frade &

⁸ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

⁹ Centro de Referência do Professor da Secretaria do Estado da Educação de MG

Maciel (2004). Antes da exposição dos dados, queremos chamar a atenção para uma amostragem também da adesão à determinada metodologia nestes exemplares. Não vamos nos prender a estes detalhes, mas gostaríamos de, através destas evidências, demonstrar a rede de influências e pertencimentos institucionais que podem explicar a produção de cartilhas em MG.

Quadro 2. Autores mineiros e suas produções de cartilhas

Título	Autor	Metodologia	Editora	Década
Joãozinho e Maria – pré-livro	Helena Jorge	Método Global	Estabelecimento Gráfico Santa Maria	50
As mais belas histórias – Os Três Porquinhos- pré-livro	Lucia Cassanta	Método Global	Editores do Brasil em Minas Gerais	60
O Circo do Carequinha - pré-livro	Maria Serafina de Freitas	Método Global	A Girafinha Editora Ltda	60
Era uma vez um cachorrinho fujão - pré-livro	Elisa Barbosa	Método Global	Editores Lemi	70
Brincadeiras do Jujuba - pré-livro	Elisa Barbosa	Método Global	Editores Lemi	70
Método fônico gestual oPica Pau	Maria Magdalena L. Gastelois	Fônico/ Sintético	Editores Lemi S/A	70
O Barquinho Amarelo pré-livro	Iêda Dias da Silva	Método Global	Editores Vigília	70
O jogo das Palavras,	Zélia Almeida Siqueira Ludo	Genético Palavração	Editores Dimensão	80
Acorda Dorminhoca	Teresinha Mendes Stael Carvalho e Maria A. Siqueira	Método Sintético	Editores Mãos Unidas	80
Pa- ta- ti, Pa-ta-tá	Maria S. C. Ribeiro, Zélia de O. N. Lessa, Elza R. de Sousa	Método Silábico	Editores Lê	80
Vivina e Fafau	Avani Avelar Lanza e Maria M. Garcia	Método Sintético-silabação	Editores O Lutador Ltda	80
No mundo das letras	Maria Helena S. Vidigal	Método Sintético	Editores Dimensão	90

Fonte: Frade & Maciel, A História da Alfabetização nas Cartilhas Escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997), p. 551.

O quadro apresentado demonstra uma relativa hegemonia de produções mineiras de pré-livros, decorrentes de uma abordagem global/analítica para o ensino da leitura e da

escrita. Nesta abordagem, que se faz presente como tendências nos manuais mineiros, foram editados a partir da década de 30, por editoras nacionais. No período de 50 a 90, por editoras mineiras, porém com predominância até a década de 70. A partir desse período, começaram a ser editados livros que se baseavam nos métodos sintéticos ou ecléticos que, em geral, não traziam em sua titulação o esclarecimento de ser um pré-livro.

Além dos dados apresentados por Frade & Maciel (2004, p. 551.), outras autoras e exemplares não citados na tabela acima, também fizeram parte desta história mineira. Procuramos, a seguir, organizar essas descrições.

Quadro 3. Títulos e autoras da década de 50 e 60

Título	Autor	Método
Meninos Travessos	Maria Ivone Atalécio de Araújo	Método Global
O Livro de Lili	Lúcia Cassanta	Método Global
Os Três Porquinhos –Pré- livro	Lúcia Cassanta	Método Global

O objetivo, ao fazer a amostragem da periodização das obras supracitadas, foi evidenciar a prevalência do método global entre as décadas de 50 e 60, em Minas Gerais, e também revelar a prevalência da figura feminina na produção desses exemplares, assim como na educação de forma geral.

Verifica-se, porém, que a alfabetização mineira passou por um momento de contradição metódica nos primeiros anos do século XX. Frade & Maciel revelam que

houve uma produção local expressiva, no início dos anos 10, do autor Arthur Joviano (1907) e no início da década de 20, da autora Ana Cintra (1922). Todos dois fogem ao estereótipo dos métodos sintéticos hegemônicos naquele momento e parte das motivações para a produção de cartilhas analíticas. [...] Outras fontes bibliográficas indiciam que outro autor mineiro João Lúcio se distingue dos anteriores porque, além de ter sido autor de uma coleção de série graduada composta de 04 volumes, produziu também a cartilha silábica *O livro de Zezé*. Pelas indicações de remessas e pedidos verifica-se sua ampla utilização e supõe-se que tenha circulado a partir do início década de 20 (2004, p. 551-552).

Essas transições metodológicas, partindo para as cartilhas analíticas, podem estar atribuídas à reforma de João Pinheiro, em 1906, na qual se defende o desuso dos silabários e incentiva o método de que se parte das sentenças às sílabas.

Porém, o que se pode observar com os estudos das autoras, é a desmetodização ou, ainda, o desuso de um método considerado ineficaz para a metodização, ou seja, a utilização de outro que naquele momento é considerado eficiente. Essa passagem deixa clara a transição herdada da alfabetização brasileira, mostrando que o Estado Mineiro não foge das polêmicas existentes em torno da adesão ou resistência aos métodos analíticos e sintéticos presentes no contexto histórico educacional.

A polêmica em torno dos métodos sintéticos versus analíticos ainda permaneceu em outros Estados, porém, em Minas Gerais, Frade & Maciel esclarece que houve,

uma certa hegemonia em torno dos métodos analíticos, com ênfase no método global de contos, que se utiliza de histórias clássicas supostamente já conhecidas pelos professores e pequenos leitores e no método de historietas, baseado em histórias desconhecidas e desvendadas a cada lição, pelos aprendizes (2004, p. 553).

Esse ideário em torno dos métodos analíticos foi construído através de uma série de conjunturas políticas, institucionais e pessoais. Convém ressaltar que a reforma de Francisco Campos, ano de 1927, seguia aos pressupostos decrolyanos, que podem ter influenciado claramente, esse ideário de alfabetização.

A década de 90 não faz parte do recorte temporal do nosso estudo, porém julgamos pertinente mencioná-la brevemente, pois ela é marcada pelo paradigma construtivista, que influencia sobremaneira a produção dos livros de alfabetização. Este paradigma traz como base os pressupostos de Piaget, em que o conhecimento é algo a ser construído pela ação do sujeito sobre o objeto que se deseja conhecer, ou seja, através da participação ativa do aprendiz em interação com o conhecimento. Ainda, Ferreiro e Teberosky (1985, p.284) se aportando desta concepção de ensino, afirma que não podemos ignorar o conhecimento que as crianças já trazem de suas vivências em sociedade, pois elas têm noções, já que são membros de uma sociedade letrada.

Esse novo modelo de ensino-aprendizagem desconsidera a metodologia como essencial ao processo de ensino e coloca o aluno como centro do processo de aprendizagem e o professor apenas como mediador entre o aluno e o seu objeto de conhecimento. Essa nova abordagem traz para a discussão a verdadeira importância dos manuais para a aprendizagem (alfabetização) das crianças.

2.3- Uma temática: A História da Alfabetização em Construção

Proeminentes produções acadêmicas também dão visibilidade aos estudos históricos da alfabetização mineira. É importante destacar que algumas destas pesquisas foram desenvolvidas no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE e outras no interior do estado - Triângulo Mineiro, na cidade de Uberlândia- MG, através de um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, coordenado pela professora Dra. Sônia Maria dos Santos, denominado “*História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e modos de fazer História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e modos de fazer*”. A pesquisa deste grupo representa o esforço de estudiosos e pesquisadores do Núcleo de Alfabetização e Educação Infantil/NEIAPE/FACED/UFU.

Julgamos pertinente apresentar alguns estudos já realizados no estado mineiro sobre a história da alfabetização, pois essas pesquisas também versam em consonância com o nosso objeto de estudo, assim contribuirão para uma melhor compreensão e abrangência de nossa temática.

Iniciamos pelo ano de 2001, quando emergem duas teses importantes para a história da alfabetização no estado, uma de autoria de Francisca Isabel Pereira Maciel, professora da FAE da UFMG, que investigou “*Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*”, objetivando reconstruir a trajetória de atuação e formação da professora Lúcia Casasanta, na Escola em Minas Gerais, assim como problematizar o uso do método global de contos neste estado. A segunda, da autora Sônia Maria dos Santos, professora da FACED-UFU, que investigou a “*História de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas*”, ambas defendidas na Pontifícia Universidade Católica-PUC de São Paulo.

Ainda, no Estado de Minas Gerais, localizamos outras pesquisas que contemplam estudos sobre a alfabetização com a perspectiva histórica, que alicerçaram significativamente a nossa investigação, por contemplar o estado ao qual pertence o município de Canápolis-MG.

No ano de 2005, encontramos uma dissertação de autoria de Osmar Ribeiro de Araújo, defendida na Universidade Federal de Uberlândia, intitulada “*Modos de Leitura de Alfabetizadoras: História, Memória e Representação*”, pesquisa que utilizou a história oral temática como metodologia. As entrevistas possibilitaram um mergulho no passado das alfabetizadoras, no sentido de reconstruir e compreender as trajetórias de leituras, tanto no ambiente escolar, como nos espaços fora da escola. Cada alfabetizadora entrevistada trouxe, em sua memória lembrada, marcas de sua própria história pessoal, bem como dos contextos

socioculturais vivenciados. Isso evidenciou que, nas narrativas, há questões parecidas, que guardam algo em comum, próprio do grupo a que pertencem como profissionais da educação. Mas constatamos, também, que cada história relatada nessa dissertação possui sua singularidade, sua própria identidade, configurando-se como única, pois cada narradora/entrevistada, ao contar sua história, manifestou o seu mundo, por meio da sua maneira de pensar, de dizer e de fazer, “[...] esta arte de dizer que é uma arte de pensar e fazer” (CERTEAU, 1994).

As descobertas da pesquisa de Araújo (2005) não se situam no âmbito das generalizações, portam-se como achados significativos, que podem ser utilizados pelos educadores como reflexão para sua práxis e, neste sentido, podem ser instrumentos de transformação de concepções e fazeres pedagógicos. O conjunto das narrativas permitiu ao pesquisador delinear um quadro significativo de ideias, sentimentos, posturas e concepções de educação, de leitura, que forneceu indicações valiosas, pois permitiu engendrar reflexões sobre o trabalho pedagógico, possibilitando interrogar as práticas das alfabetizadoras.

Encontramos, no ano de 2006, outra dissertação defendida na Universidade Federal de Uberlândia intitulada “*História de Alfabetizadores: vida, memória e profissão*”, da autora Edite da Glória Amorim Guimarães, que teve como objetivo investigar, através da história oral de vida, como os alfabetizadores se apropriaram de seus conhecimentos ao longo dos últimos trinta anos e que prática esses conhecimentos geraram para sua atuação como alfabetizador hoje. Percebemos, então, que surge uma preocupação com a trajetória de vida e a formação do professor que atuará como alfabetizador, pois emergiram estudos que procuram entender como esses alfabetizadores construíram seu percurso profissional.

Mais uma produção significativa no campo da história da alfabetização foi a dissertação de Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo, ano de 2007, na Universidade Federal de Minas Gerais, “*Cartilhas de Alfabetização: subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (1930 – 1945)*”. Esse estudo teve como objetivo inventariar as cartilhas que circularam em Minas Gerais, no período de 1930 a 1945, procurando, assim, focalizar a alfabetização em uma abordagem histórica e, conseqüentemente, contribuir com a História da Alfabetização Mineira.

No ano de 2008, assim como em 2009, encontramos mais dois trabalhos de dissertação direcionados ao contexto histórico da alfabetização brasileira, ambos da Universidade Federal de Uberlândia. O primeiro “*História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931-1961*” (2008), de autoria de Andréia Demétrio Jorge Moraes, que objetivou investigar a história da alfabetização no município de Ituiutaba, no período de 1931 a 1961,

possibilitando assim conhecer como se deram as práticas e saberes das alfabetizadoras no decorrer desse tempo. O segundo, desenvolvido por Tatiane Batista Macedo, “*Histórias de Formação de Alfabetizadoras: a disciplina didática da linguagem no magistério 1971-1985*” (2009), teve como objetivo de estudo analisar a formação de alfabetizadoras no curso de magistério por meio da disciplina Didática da Linguagem, no período de 1971-1985, analisando também os conteúdos e metodologias de ensino estudados na disciplina e as metodologias utilizadas pelas professoras formadoras em suas aulas. Para constatarmos o direcionamento e a preocupação dos estudiosos com questões históricas sobre a formação das alfabetizadoras, evidenciando a suspeita de que o déficit histórico sobre a alfabetização de nossas crianças esteja relacionado também à formação docente.

Localizamos, no ano de 2011, mais dois estudos, também desenvolvidos na Universidade Federal de Uberlândia: uma dissertação que recebeu o título de “*Histórias de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no grupo escolar Bom Jesus- 1955 a 1971*”, de Michelle Castro Lima, que objetivou construir, a partir das práticas vivenciadas por algumas alfabetizadoras, a história da alfabetização no grupo escolar Bom Jesus, no período de 1955-1971, identificando, assim, questões relevantes sobre as práticas destas alfabetizadoras e procurando, também, contribuir para a construção da história da alfabetização em Uberlândia-MG.

O segundo estudo desse mesmo ano, foi uma tese de doutorado, intitulada “*História da Alfabetização de Ituiutaba: Vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado / 1957-1971*”, de autoria de Tânia Silvestre Cunha. A questão central dessa pesquisa foi investigar a história da alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, a partir das práticas das alfabetizadoras. Para atingir os objetivos do estudo, a autora entrevistou cinco alfabetizadoras. A princípio, buscou localizar todas as alfabetizadoras que atuaram neste Grupo Escolar, no período de 1957 a 1971. Como encontrou apenas duas alfabetizadoras vivas, decidiu utilizar, para a construção dessa história, narrativas de duas alunas e também da diretora do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, durante o período da pesquisa. Esse estudo, segundo a autora, foi uma tentativa de investigar a história local da alfabetização no município de Ituiutaba, uma vez que atuou nesta área por mais de dez anos como alfabetizadora, no início da década de 80, e observou que, apesar das discussões sobre a temática, os processos de alfabetização mantiveram sua essência.

Além desses estudos relacionados, contamos ainda, nos últimos anos, com outras tematizações na área da história da alfabetização, através de revistas, livros, artigos,

comunicações e também de conferências realizadas em congressos, que consideramos relevantes para o aprofundamento da temática.

Em se tratando das revistas que discutem trabalhos envolvendo o campo da discussão de nosso estudo, Peres (2005), realizou uma análise de artigos publicados no periódico mais importante da área, na Revista História da Educação. Nesta análise, a autora comprovou que durante o período de 1997 a 2004, foram publicados um total de cento e trinta e cinco artigos nos seus dezesseis exemplares editados e, entre estes, apenas dez se relacionaram à temática da História da Alfabetização.

Peres (2005), ainda salienta a relevância da revista como um meio de divulgação de trabalhos envolvendo a alfabetização, afirmando que por mais que os trabalhos apresentados nas revistas sejam insuficientes para discutir a temática em questão, ela colabora para discussões e reflexões sobre as novas pesquisas que emergem paulatinamente em nosso meio acadêmico.

Referindo-se às comunicações e às conferências envolvendo a História da Alfabetização, Maciel (2003), pesquisadora da UFMG, fez um levantamento a partir de seis congressos: quatro organizados pelo Luso- Brasileiro de História da Educação e os outros dois pela Sociedade Brasileira de História da Educação. A partir desses levantamentos, a autora localizou dez trabalhos contemplando especificamente a alfabetização no contexto histórico. Procurando sintetizá-los, Maciel conclui que os trabalhos exibidos nesses eventos são agrupados em dois eixos que relacionam seus temas à alfabetização, sendo eles, os métodos de leitura e escrita e os manuais escolares (cartilhas).

Porém, para Maciel (2003), esse número de trabalhos exibidos ainda é insignificante perto da soma das apresentações produzidas, o que evidencia a necessidade de novos estudos nesse campo de investigação.

Procuramos localizar algumas tematizações em livros e artigos que julgamos relevantes para as discussões sobre o processo de ensino da leitura e da escrita. No âmbito dessas tematizações, podemos localizar uma gama maior de escritos. Neste sentido, selecionamos alguns que possuem relação mais densa com a nossa pesquisa. Porém, é importante salientar que os autores desses artigos são na maioria, os próprios autores das dissertações e teses anteriormente mencionadas, e os seus escritos, acabam, na verdade, sendo parte de suas pesquisas. Esse fato também evidencia que o número de estudiosos sobre a temática ainda é incipiente, o que aumenta a relevância de nosso estudo.

O primeiro artigo localizado é de autoria de Izabel Frade e Francisca Maciel, intitulado *A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes*. Nesse texto as autoras

buscam, na consulta a arquivos públicos, verificar aspectos que permitem pensar os impressos, sua circulação, sua utilização e atores envolvidos na disseminação de metodologias e ideários pedagógicos.

As autoras Frade e Maciel, também desenvolveram outro artigo - *A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997)*. Essa produção é caracterizada como um subprojeto de um projeto mais extenso, “*Memória e História da Educação no Brasil (1800-2000)*”, desenvolvido no Centro de Alfabetização Leitura e Escrita/CEALE. Esse artigo teve como objetivo, contribuir para a produção de uma história do ensino de língua materna no Brasil, assim como para o desenvolvimento de pesquisa de fundo histórico em alfabetização. Objetivou também resgatar a história da alfabetização em Minas Gerais, particularmente as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, levantando e analisando qualitativamente as cartilhas que circularam no estado, no período de 1834 a 1997.

Outro artigo que julgamos pertinente para nossa proposta de trabalho é intitulado “*As Muitas Facetas da Alfabetização*”, de autoria de Magda Soares. Esse estudo objetivou discutir algumas das principais perspectivas sobre a alfabetização, agrupadas em três categorias: o conceito, a natureza e os condicionantes. Com esse trabalho, a autora buscou apontar implicações relativas ao método e ao material didático, assim como aos requisitos de formação das alfabetizadoras.

Destacamos também o trabalho da professora da FAGED-UFU, Sônia Santos, que também versa seus estudos para a História da Alfabetização – “*Alfabetizadoras Brasileiras: pesquisa, história e formação*”. A autora objetivou fazer uma reflexão sobre trabalhos já desenvolvidos e sobre os diversos pesquisadores, estudiosos e autores de livros, têm abordado as questões sobre formação de alfabetizadores, no campo da Educação, História e das Ciências Humanas em geral. Ela não teve a intenção de produzir um modelo de análise, mas, sim, ponderações que apontaram nuances, semelhanças, rupturas e permanências nas explicações, teses e conceitos, no conjunto das obras analisadas.

O estudo intitulado “*Cartilha Analytica de Arnaldo Barreto: um estudo do impresso produzido na Francisco Alves*” é outro artigo que contempla a temática discutida em nosso trabalho, de autoria de Izabel Frade. Ele foi apresentado no XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, no IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa, (2204) no núcleo Produção Editorial e se propôs a analisar quatro edições da Cartilha Analytica, de autoria de Arnaldo Barreto. Buscou evidenciar, nos impressos das diferentes edições, os métodos de ensino que influenciaram a feitura do material; os métodos de alfabetização; os ordenamentos

e reordenamentos gráficos que indicaram formas de escolarização do impresso cartilha e, mais especificamente, as mudanças no formato gráfico-editorial que indicaram a relação entre as técnicas e a pedagogia.

No texto “*Um gênero de manual escolar: os paleógrafos ou livros de leitura manuscrita*”, Batista (2002) teve como objetivo apresentar os títulos de livros de leitura manuscrita em língua portuguesa que circularam nas escolas brasileiras. Mediante análise dos livros que localizou e buscando “[...] realizar um primeiro esboço da trajetória do gênero e de seu circuito de produção e comunicação, assim com das principais tensões que organizam o gênero e sua destinação, os usos que pretende propiciar” (BATISTA, 2002, p. 1), esse autor concluiu que esses tipos de livros didáticos cumpriam a função de: fornecer “valores morais e políticos” (BATISTA, 2002, p. 14) considerados necessários para a constituição de referências de uma nação; e propiciar o aprendizado da escrita, a partir da apresentação de modelos para cópia e reprodução.

No artigo “*Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)*”, Batista; Galvão; Klinke (2002) tiveram como objetivo apresentar resultados da primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa “*Escolarização, culturas e práticas escolares: investigações sobre a instituição do campo pedagógico em Minas Gerais (1820-1950)*”, mediante a descrição da “[...] morfologia do livro escolar de leitura, sua variação e suas transformações ao longo do período estudado.” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 29).

A análise de 444 (quatrocentos e quarenta e quatro) exemplares de cartilhas e livros de leituras que esses pesquisadores recuperaram incidiu sobre os seguintes aspectos: as datas de publicação; a recorrência de autores; o número de exemplares localizados de cada título; o número de exemplares por editoras; as funções pedagógicas às quais serviam (manuais ou complementares); os tipos de livros (séries graduadas ou livros únicos); os gêneros (narrativas, antologias, compêndios e cadernos de atividades); e os modelos de lições (construções abstratas ou didáticas).

Mediante essa análise, os autores concluíram que, dentre os vários aspectos que podem ser problematizados, destacam-se: em relação aos tipos de livros, as séries graduadas são mais recorrentes que os livros isolados; em relação aos gêneros, os compêndios — mais comuns no século XIX — tendem a desaparecer no início do século XX — passam a ser substituídos por antologias e narrativas; em se tratando dos modelos de livros, o da leitura manuscrita e o instrutivo são mais antigos e a tendência é serem substituídos pelo modelo formativo e, em menor grau, pelo modelo retórico-literário.

Recuperando as produções sobre a História da Alfabetização em Minas Gerais, não tivemos a intensão de esgotar os estudos sobre a tematização. Na verdade, o objetivo foi deixar em evidência a preocupação com o tema nos trabalhos apresentados e manifestar a necessidade de outros, que despontem a temática em outras regiões. Para tanto, no próximo capítulo, apresentaremos as especificidades do município de Canápolis –MG, no que diz respeito a História da Alfabetização.

CAPÍTULO III

AS ESPECIFICIDADES DO MUNICÍPIO DE CANÁPOLIS NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

3.1- Conjuntura Histórica e Política

Após elucidarmos as temáticas e os objetivos das pesquisas brasileiras que investigaram a história da alfabetização, sentimos necessidade de fazer um capítulo sobre as produções que ocorreram no estado de Minas Gerais e no Triângulo Mineiro, uma vez que encontramos um farto material que cuida da história da Alfabetização no Estado de São Paulo. Dessa forma, descobrimos a necessidade de revelar os caminhos históricos da alfabetização no município de Canápolis-MG, apresentando alguns traços da educação canapolina, procurando assim, auxiliar na consolidação da História da alfabetização no Brasil, em Minas Gerais e também na região do Triângulo Mineiro.

Antes de adentrarmos na história da alfabetização, consideramos importante apresentar o município, identificar o significado do seu nome, a origem e a relação da palavra Canápolis com as características do município.

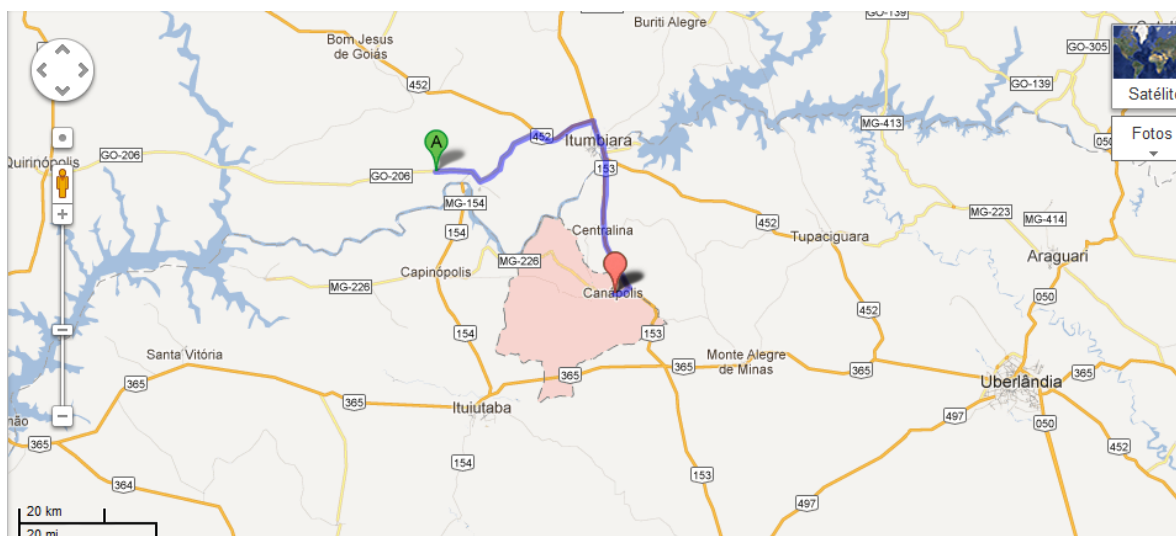
O topônimo CANÁPOLIS foi escolhido para o distrito que surgiu com o objetivo de homenagear a principal atividade econômica empreendida na fazenda Córrego do Cerrado, assim como na região na década de 1930, a extração da cana-de-açúcar.

Neste contexto, a palavra Canápolis significa (CANA= que deriva da palavra cana-de-açúcar + POLIS= do grego cidade), nomeando assim, cidade da cana, ou ainda, polo da cana.

O município de Canápolis está localizado ao norte da região do Triângulo Mineiro, a 671 quilômetros da capital mineira Belo Horizonte e a 430 quilômetros da capital Federal Brasília. Faz limite com os municípios de Cachoeira Dourada, Capinópolis, Centralina, Ituiutaba e Monte Alegre de Minas, e faz divisa ainda com o Estado de Goiás, sendo muito influenciado por ele, inclusive no aspecto climático.

Nesta apresentação, destacamos parte do mapa brasileiro, que mostra a localização geográfica do município de Canápolis, assim como a dos municípios que fazem divisa com ele.

Figura 1- Mapa brasileiro apresentando o município de Canápolis em destaque assim como os municípios circunvizinhos



Fonte: www.maps.google.com.br, acesso em 20 de agosto de 2012.

Julgamos também oportuno apresentar o mapa de Minas Gerais, para nele observamos a localização do município de Canápolis-MG, evidenciando a sua posição ao norte da região do Triângulo Mineiro.

Figura 2- Parte do mapa de Minas Gerais localizando o município de Canápolis



Fonte: www.ferias.tur.br, acesso em 20 de agosto de 2012.

Levando em consideração a localização geográfica e os vestígios arqueológicos encontrados por pesquisadores nas fazendas da região, como evidencia a foto, temos como hipótese que os primeiros habitantes dessa região foram os indígenas, especificamente da tribo Guaiás, que habitavam a região do Estado vizinho de Goiás.

Destacamos, a seguir, o trabalho de um técnico do Patrimônio Público de Ituiutaba, município vizinho, registrando artefatos de cerâmica indígenas, para pesquisa do inventário do acervo cultural do município de Canápolis na área rural da Fazenda Soledade Sul.

Figura 3- Técnico do Patrimônio Público de Ituiutaba registrando em fazenda do município, artefatos indígenas



Fonte: Casa de cultura de Canápolis-MG

O povoamento do território - atualmente denominado Canápolis teve seu início no ano de 1924. A história do município revela que o senhor José de Paula Gouveia, apresentado na imagem abaixo, tinha o sonho de transformar parte de suas terras em um povoado que pudesse, no futuro transformar-se em uma cidade. Para realizar seu sonho, doou uma gleba de terras de sua propriedade, que pertencia ao município vizinho de Monte Alegre de Minas, para iniciar a formação do povoado.

Figura 4- Foto de José de Paula Gouveia “Zeca Paula”
Fundador do município de Canápolis-MG - 1924



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis- MG

As terras doadas por “Zeca Paula”, como era conhecido na região, foram nomeadas de fazenda “Córrego do Cerrado”, devido à bela cachoeira que havia no local.

Figura 5
Fazenda Córrego do Cerrado-1924



Figura 6
Cachoeira do Córrego do Cerrado S/D



Fonte: Casa da Cultura de Canápolis

Objetivando progresso naquelas terras e aproveitando a força das águas da cachoeira, hoje um bem público tombado pelo patrimônio cultural do município, José de Paula Gouveia construiu, no local, um engenho, onde eram fabricados rapadura, aguardente e açúcar mascavo. Essas produções levaram ao desenvolvimento do local, pois geravam algum tipo de renda. Iniciaram, assim, as plantações das grandes lavouras de cana-de-açúcar.

Figura 7
Engenho de José de Paula Gouveia -1934



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis

Nesse sentido, assim como na história do Brasil, neste município, houve necessidade de mão-de-obra, e esse fato atraiu lavradores para as terras de “Zeca Paula”. Teve início, então, no local, o assentamento de algumas moradias, formando a primeira ideia do que seria o povoado.

O número de famílias em suas terras foi aumentando, permitindo, assim, que o proprietário requeresse, junto ao município de Monte Alegre de Minas, a criação de um povoado em suas terras. Já no ano 1934 “Zeca Paula” oficializou o pedido para a criação do povoado e foi atendido. Em 14 de julho, do mesmo ano, foi lavrada a ata de criação e a coordenação do povoado continuou a cargo de “Zeca Paula”, mediante procuração da prefeitura. Foi feita, ainda, a doação de terrenos para quem quisesse morar na nova localidade, com todos os incentivos possíveis para que logo se povoasse a região.

Nesse mesmo ano começaram também construções importantes, como a igreja de São Sebastião, que foi uma das primeiras obras. Ela foi erguida após uma grande seca na região. Os devotos, para atrair a misericórdia de Deus e rogar pelas chuvas, realizaram novenas em honra do santo, que hoje é o padroeiro da cidade, e iniciaram, assim, a construção da igreja.

Figura 8- Igreja Matriz de Nossa Senhora de Fátima e São Sebastião,1936.
Fonte: Casa de Cultura de Canápolis



Ao final da década de 1930, o povoado já contava com uma estrutura que permitia, aos moradores, pleitear autonomia política. Contava com diversas casas e alguns serviços, como: escola, farmácia, transporte e destacamento policial.

As opções de meios de transporte progrediram consideravelmente, passaram de cavalos e carros de boi a veículo automotor coletivo, uma jardineira, que fazia o trajeto do povoado aos municípios e às cidades mais desenvolvidas.

Figuras -9 e 10
Jardineiras que faziam o trajeto de Canápolis a outros municípios- 1934



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis

Entre as décadas de 1930 e 1940, o crescimento do povoado foi significativo, pois sempre chegavam novos moradores para a região, o que evidenciava a média de construção de dez casas por mês. Quatro anos após sua criação, em 1938, o povoado foi elevado à condição de distrito pelo Decreto- Lei nº 148, de 17 de dezembro de 1938, que fixava a divisão territorial do estado, que vigoraria, sem alteração, de 1º de janeiro de 1939 a 31 de fevereiro de 1943, e dava outras providências.

O trabalho com olarias e o plantio das lavouras de cana-de-açúcar continuaram a se desenvolver na região, gerando empregos, fonte de rendas e iniciando o progresso no distrito.

No ano de 1940, começaram a se desenvolver, no distrito, alguns serviços importantes para a população. O senhor Filóteo de Godoy destaca, ao utilizar a força das águas da Cachoeira do Cerrado para produzir a luz elétrica. Nesse mesmo ano foi instalado um posto da Empresa de Correios e Telégrafos e também foi criado o cartório civil e notarial, onde eram realizados os matrimônios, os registros de batismo e outros serviços do gênero.

Um fato que chama a atenção, na estrutura do município, é a disposição das ruas e quarteirões da cidade. Todos foram totalmente planejado com régua e esquadro, têm as mesmas medidas, o que evidencia a preocupação com a estruturação do município.

Nesse distrito, o progresso era inegável. As terras eram férteis e tudo produziam, levando ao surgimento de outras culturas como milho, algodão, arroz, feijão e gergelim, que se juntaram com as plantações de cana-de-açúcar e elevaram o desenvolvimento e o progresso da região, que tinha como base da economia a pecuária e a agricultura.

A partir do contexto histórico apresentado, podemos verificar que o avanço era contínuo. Nesse sentido, o desenvolvimento já se fazia presente. Foi então que no ano de 1948, o distrito requereu independência administrativa e foi emancipado politicamente pela Lei Estadual nº 336, de 27 de dezembro de 1948, elevando-se à condição de cidade. Surgiu assim, um novo município mineiro, Canápolis.

Figura 11- Ruas de Canápolis na década de 1940



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis-MG

Da emancipação política do município, em 27/12/1948, à primeira eleição para prefeito (31/01/1953), passaram-se 4 anos; nesse período, o município ficou representado politicamente pelos senhores intendentes. O primeiro, o senhor Claudemiro Pena Fernandes,

de 31/01/1949 a 30/01/1951 e, o segundo, o senhor Lincon Sete Câmaras, de 31/01/1951 até 30/01/1953. Esses intendentes tinham como função administrar o município, pública, substituindo a figura do senhor prefeito.

Procurando evidenciar os fragmentos históricos expostos, apresentamos, a seguir, o Hino de Canápolis que, de forma clara e sintética, apresenta algumas características marcantes do nosso município. Optamos por apresentar a letra do hino também por conta da admiração e encantamento que sentimos pelo município que acolheu, com muito carinho, nossos estudos.

O município nasceu perto da cachoeira, hoje, principal ponto turístico de nossa cidade. A letra do hino faz referência a esse fato:

Às margens de um riacho,
Ao raiar de um novo dia,
Nasce um povo, uma cidade
Exemplo de cidadania.

Do seu nome brota o doce
Cachoeiras cristalinas
Verdes campos, lindas flores
Canápolis nasce menina.

Cantai forte canapolino,
Cantai forte, eternamente
Canápolis tem um nome
Que ostenta divinamente

Ruas calmas, belas praças,
Cresce nelas o progresso
És motivo de orgulho
De um povo ordeiro e honesto.

Estrela nova do pontal
És exemplo de grandeza,
És cidade solo forte
Que produz fartura e riqueza.

Cantai forte canapolino,
Cantai forte, eternamente
Canápolis tem um nome
Que ostenta divinamente.

Tu és nobre, tu és grande
Município bem amado
És destaque no triângulo
Por ter sempre brilhado.

Sua história, suas glórias,
Fez seu nome se elevar
Com esse mesmo ideal,
Saberemos hoje honrar.

Cantai forte canapolino,
Cantai forte, eternamente
Canápolis tem um nome
Que ostenta divinamente.

(Cartilha: Canápolis... O
Patrimônio é de todos, 2009, p.05).

O hino de Canápolis foi instituído no ano de 1998, ano em que foi comemorado o Cinquentenário da cidade. Foi nessa data que Elias Mateus lançou a primeira e única versão do hino do município. A música e arranjo foram de autoria de Luciana Bezerra Carrilo.

Apresentamos, também o brasão do município, que procura evidenciar as principais economias do local, como a cana-de-açúcar, o algodão e o feijão. Evidencia também a cachoeira, patrimônio público municipal e local onde teve início o povoado, hoje denominado Canápolis- MG.

Figura 12-
Brasão do município de Canápolis-MG



Fonte: www.canapolis.mg.gov.br , acesso em 20 de agosto de 2012.

3.2- Caminhos para Educação Canapolina: as escolas do município

Após contextualizarmos fatos históricos do surgimento de Canápolis- MG, procuraremos, neste momento, recuperar parte da história da educação nesse município. Apontaremos aqui o processo educacional, revelando fragmentos históricos da alfabetização canapolina no período de 1933 (ano do surgimento da primeira escola no município) a 1971 , período delimitado para o encerramento do estudo.

Na década de 20, emergiu a preocupação com a criação de escolas nessa comunidade. Localizamos no artigo 1º, da Lei municipal de nº 73, de setembro de 1927, de autoria do Senhor Nicanor Parreira, prefeito do município de Monte Alegre de Minas, que no ano de 1927 foi estabelecida a autorização para a criação de duas escolas no município, assim como o valor a ser gasto na sua construção,

O Presidente da Câmara e Chefe do Executivo, fica autorizado a criar duas (2) escolas, no município, sendo uma delas na fazenda de nome “Soledade” e a outra no lugar de nome “Cundungo”, podendo o mesmo despende até a quantia de cinco contos de réis (R\$5:000\$,000) para a construção de prédios, onde deverão funcionar as mesmas (Art. 1º da Lei nº 73, de 21 de setembro de 1927, aspas do autor).

A partir da lei de nº 73 de 21/09/1927, aqui representada pelo seu artigo 1º, podemos notar a preocupação com a educação nessa região. Apenas três anos após a doação das terras pelo senhor “Zeca Paula”, o prefeito do município ao qual pertencia a região já publicava a lei de criação de escolas nesse local.

Porém, o processo de escolarização canapolina veio a se concretizar, na década de 30, mais precisamente no ano de 1933, aproximadamente nove anos após a chegada de “Zeca Paula” com sua família na região do Córrego do Cerrado, quando o local começou a ser povoado e cresceu a demanda de moradores em suas terras. Com isso, a região foi sendo habitada, os fazendeiros começaram a se preocupar com seus filhos, que ali viviam sem instrução escolar. Essa preocupação levou-os a solicitarem a Monte Alegre de Minas, município ao qual aquela fazenda pertencia, a instalação de uma escola para atender aos filhos das famílias que ali decidiram morar.

Naquela época, em relação a educação brasileira, encontrávamo-nos em um período em que a concepção humanista de filosofia da educação moderna ganhava força no Brasil, suplantando os ideários da pedagogia tradicional.

Assim, a nova concepção de educação que surgia tinha como pressuposto o estímulo à atividade espontânea da criança, observando sua individualidade, como afirma o documento do Manifesto de 1932,

Não é pois, pela predominância dos trabalhos manuais que a Escola Nova se distingue da tradicional. Sua marca distintiva é a “presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance” (MANIFESTO, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1984, p.416).

Durante esse movimento de renovação educacional, ocorrido em 1932, que se opunha à escola tradicional, rompendo com a excessiva formação literária e dedicando preocupação à formação da criança, colocando-a no contato com o meio que a rodeia, surge a primeira escola municipal no povoado, hoje, Canápolis-MG.

A primeira escola pública rural, surgiu nas primeiras décadas do século XX, ano de 1933, criada pelo Decreto- Lei de nº 28 de 13 de março de 1933, que em seu artigo 2º decreta:

Ficam creadas no município mais 7 Escolas Rurais, assim designadas: Cundungo¹⁰, Moeda, Monte Alegre, Babilonia, Córrego dos Bois, Pantano, e Barreirinho, situadas nos respectivos bairros de iguais nomes (Decreto-Lei, nº 28 de 13 de março de 1933)

O decreto-lei nº 28, de 13/03/1933, evidencia-nos mais uma vez o movimento que revigora a educação da época, e comprova a preocupação com a educação na região. O responsável pela Gestão Municipal, Senhor Prefeito Nicanor Parreira, decreta a criação de mais 7 novas escolas, sendo cada uma delas em uma localização, que é denominada por ele de bairro. A escola que correspondia a região de nosso atual município foi nomeada de Escola Cundungo.

¹⁰ Antiga denominação da Escola Canápolis

Figura 13- Foto da Escola Cundungo com as crianças à frente- 1933



Fonte: Arquivo Público de Canápolis-MG

A Escola Municipal Cundungo localizava-se na região rural e contava, em média, com trinta e três alunos, como apresenta-nos a foto. O primeiro professor encarregado de exercer o ensino àquelas crianças foi nomeado no mesmo ano de criação da escola, de acordo com o Decreto-Lei de nº 29, de 13 de março de 1933, que resolveu:

Nomear professores das Escolas [...] que tem direito a seus vencimentos desde 1º de Fevereiro do corrente a 150\$ 000(réis) mensais; [...] “Cundungo”, Sr. Juvenal de Vasconcellos (Decreto nº 29 de 13/03/1933).

A nomenclatura de Escola Municipal Cundungo ficou instituída por aproximadamente três anos. Em 1936, ela teve seu nome modificado de acordo com a Decreto de nº 77, de 27 de fevereiro de 1936, que decretou:

O prefeito do município de Monte Alegre, usando de suas atribuições e considerando que a escola Cundungo se acha localizada no bairro Canápolis. Resolve dar-lhe este nome (Decreto nº 77 de fevereiro de 1936).

Verificamos, assim, que a mudança de nomenclatura da Escola Cundungo para Escola Canápolis se deu como forma de homenagear o nome da comunidade que se formava naquelas terras e de acordo com o prefeito do município, era considerada como um bairro de Monte Alegre.

Na mesma data do Decreto de número 77, que fez alteração no nome da escola, localizamos também o Decreto de nº 78, de 27 de fevereiro de 1936, que teve como objetivo a

contratação de auxiliares para ajudar no ensino rural, pois o número de alunos frequentes na escola era elevado. Por isso, o Senhor Prefeito Municipal Nicanor Parreira resolveu:

Contratar as senhorinhas Joanna Tanús e Gicelda Magalhães Alvim como auxiliares das Escolas Canápolis e Garcias, respectivamente, tendo a primeira a bonificação de quinhentos mil réis (500\$000) e a segunda de trezentos mil réis (300\$000), anualmente (Decreto nº 78 de fevereiro de 1936).

As ideias pedagógicas de Couto Ferraz vêm ao encontro de nossa realidade educacional neste período; o autor considerava as Escolas Normais ineficientes na formação de seus alunos, o que o levava a propor a contratação de professores adjuntos.

Reportando-nos a Saviani, sobre a conceituação de professores adjuntos, ele explicita:

A idéia pedagógica aí presente era a da formação na prática. Consistia em contratar, [...] docentes auxiliares. Os que se distinguiram nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos. Estes ficariam “adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas de ensino” (SAVIANI, 2008, p. 133, aspas do autor).

Na verdade, a atitude do Prefeito Municipal, Senhor Nicanor Parreira, pode não ter tido o mesmo objetivo da Reforma Couto Ferraz, que era substituir as Escolas Normais por serem onerosas e insignificantes em relação ao número de alunos que elas formavam. Mas o que nos levou à similaridade está relacionado com a contratação de professores adjuntos, pois, na realidade de nossa educação, a preocupação em contratar docentes para auxiliar no processo educacional daquela escola pareceu-nos acontecer pela tentativa de alcançar um melhor sucesso na aprendizagem daquelas crianças.

Posteriormente, no início da década de 40, ano de 1942, após nove anos de existência, a escola passou por outra alteração em sua nomenclatura; era conhecida por Escola Canápolis e foi renomeada como Escola Felizardo Fontoura, como nos descreve o Decreto de nº 165, de 23 de fevereiro de 1942. Essa nova denominação se justificou pela oportunidade de homenagear o senhor Felizardo Fontoura, Secretário de Educação da Difusão de Escolas, da cidade de Monte Alegre de Minas, um dos maiores incentivadores da difusão de escolas na região.

A única escola isolada naquela região foi nomeada por três vezes, em período de aproximadamente nove anos, e contava também com um número variado de professores no período de 1933 a 1948.

Procuramos listar, no quadro abaixo, o nome e o período de trabalho desenvolvido por cada professor que, naquele momento, contribuiu para a educação daquele local.

Quadro 4

Professores que lecionaram na primeira escola do atual município de Canápolis-MG

Professores	Período de trabalho
Juvenal de Vasconcelos	Fevereiro de 1933 a abril de 1935
Geralda Mendes	Abril de 1935 a fevereiro de 1936
Joana Tannús	Fevereiro de 1936 a fevereiro de 1936
Gicelda Magalhães Alvim	Fevereiro de 1936 a janeiro de 1937
Iolanda de Vasconcelos	Janeiro de 1937 a dezembro de 1938
Aúrea Garcia Cunha	Dezembro de 1938 a dezembro de 1938
Catarina Rodrigues da Cunha	Dezembro de 1938 a abril de 1940
Luzia Gomes Ferreira	Abril de 1940 a fevereiro de 1943
Secundina Guimarães	Fevereiro de 1943 a junho de 1943
Elza de Freitas	Junho de 1943 a julho de 1943
Mário Garcia Coelho	Julho de 1943 a agosto de 1943
Guaraciaba Oliveira Carvalho	Agosto de 1943 a setembro de 1943
Helena de Freitas	Setembro de 1943 a fevereiro de 1944
Jacy de Oliveira	Fevereiro de 1944 a julho de 1944
Lúcia Ferreira Pinto	Julho de 1944 a setembro de 1944
Maria Ivone de Oliveira	Setembro de 1944 a janeiro de 1945
Oderse Narciso Fonseca	Janeiro de 1945 a fevereiro de 1945
Adélia Oliveira Felix	Fevereiro de 1945 a fevereiro de 1945
Zulmira Simari	Fevereiro de 1945 a maio de 1945
Gercina Silva de Almeida	Maior de 1945 a setembro de 1945
Coraci Arantes de Freitas	Setembro de 1945 a janeiro de 1946
Maria de Lourdes Oliveira	Janeiro de 1946 a janeiro de 1946
Maria Odete de Alcântara	Janeiro de 1946 a março de 1946
Maria Zuleika de Oliveira	Março de 1946 a abril de 1947
Rosélia Ângela de Oliveira	Abril de 1947 a julho de 1948
Guiomar Arantes Matos	Julho de 1948 a janeiro de 1949

Fonte: Arquivo da Escola Municipal Alvarenga Peixoto

Podemos observar, no quadro acima, que a rotatividade dos professores que lecionaram na Escola Municipal Cundungo, posteriormente Canápolis e em seguida, Felizardo Fontoura, foi significativa. De acordo com suas particularidades, alguns trabalhavam apenas um mês, outros dois meses e outros por um tempo maior. Nota-se que no período de quinze anos passaram pela escola um quantitativo de 25 professores, dos quais 24 eram mulheres, e apenas um homem, o que evidenciava a presença marcante da figura feminina nas escolas do município.

No ano de 1938, por meio do Senhore Ica Menezes e do senhor Francisco de Souza Barcelos, iniciou-se naquele distrito mais uma representação de fé; surgiu a Igreja Adventista do 7º dia e, com ela, a família Menezes fundou também a Escola Adventista.

Figura 14- Crianças que estudavam na Escola Adventista em frente à Igreja- 1938



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis- MG

O que encontramos sobre essa escola foi muito restrito; apesar de muita procura, não foi possível localizar para nossa pesquisa, o contexto histórico e pedagógico dessa instituição escolar.

Esse era o panorama da educação canapolina no início do século XX. Faria Filho (2000) afirma que até o início deste século, a instrução pública primária acontecia por meio das escolas isoladas que, de acordo com o autor, eram criadas de forma simples. Era necessário apenas que um professor ou até mesmo um grupo de moradores da região fizesse um levantamento do número de crianças em idade escolar: mínimo de 40 crianças para a zona rural e 45 para a zona urbana. Após esse levantamento prévio, solicitasse à autoridade

local a criação de uma escola, que era representada por uma cadeira de instrução pública primária. Essa cadeira representava a turma de alunos daquele local, que se diferenciavam pela idade e nível de escolarização; eram divididos em classes (1º, 2º, 3º e 4º ano), de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um.

No contexto educacional desse período, a escola contava com um grupo de alunos de classes (séries) diferentes em uma mesma turma, o professor ministrava aulas a todas as classes (séries), pois ele era o responsável por aquela cadeira.

A remuneração e a fiscalização ficavam a cargo do Estado,

[...] o estado, além de remunerar e fiscalizar o professorado, pagava o aluguel da propriedade e remetia móveis e material didático para a escola. [...] Algumas vezes, essa cobrança recaía sobre [...] a “municipalidade” (FARIA FILHO, 2000, p.29).

A realidade da educação, desse município, era de responsabilidade de Monte Alegre de Minas, o pagamento dos professores, era realizado pelo prefeito municipal, o senhor Nicanor Parreira, através de uma “ordem de pagamento” autorizada e disponível na sede da tesouraria da Prefeitura Municipal.

Em relação à realidade educacional do ano de 1942, a educação brasileira continuava com as discussões da essência da nova concepção pedagógica que, de acordo com Fernando Azevedo, um dos responsáveis pela luta em prol dos ideários da Escola Nova, ela deveria envolver três aspectos: a escola única, a escola do trabalho e, por fim a escola-comunidade.

Em se tratando da escola-comunidade, Saviani 2008 reporta-nos ao pensamento de Fernando Azevedo (1958) que defendia a escola organizada nas bases de uma comunidade em miniatura, na qual o incentivo era voltado aos trabalhos desenvolvidos em grupo, não valorizando, assim, o trabalho individual.

Azevedo esclarece:

Considerando que a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a “educação física, moral e cívica” (AZEVEDO, 1958, p.77 apud SAVIANI, 2008, p.212).

Não conseguimos localizar, em nossos estudos, documentos escritos que evidenciassem o trabalho pedagógico daquele período, porém encontramos uma foto que julgamos pertinente apresentá-la, pois ela expõe algumas características do panorama educacional da época em que a preocupação com as questões estabelecidas na Escola Nova se fazia presente.

Figura 15- Alunos da Escola Felizardo Fontoura comemorando o dia 7 de setembro- Independência do Brasil - com um desfile a cavalo- 1942



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis- MG

Verificamos a presença do terceiro princípio, a Educação Moral e Cívica, na Escola Felizardo Fontoura, no ano de 1942. As questões que envolviam a educação com base no civismo se faziam presentes naquele meio educacional. Os temas que envolviam os fatos históricos de nosso país eram trabalhados de forma coletiva na escola. A foto acima nos reporta à comemoração do dia 7 de setembro - Independência do Brasil. Ela evidencia o envolvimento de toda comunidade escolar em atividades pedagógicas da escola, um desfile, em que os alunos, vestidos a caráter e utilizando os cavalos, percorrem o distrito, simulando um fato histórico ocorrido. Episódios como esse nos remetem ao que Azevedo defendia como princípios da Educação Renovada - escola como comunidade em miniatura e ao que Thompson descreveria como sendo as características desta Escola Nova que emergia na educação brasileira.

[...] é a educação física e a educação profissional, caminhando paralelamente, com o desenvolvimento mental da criança; é a preparação para a vida prática; é a transformação do ambiente escolar num perenne campo de experiência social; é a escola de intensa vida cívica [...] é, em suma, a escola brasileira, no meio brasileiro, como um só labaro: formar brasileiros orgulhosos de sua terra e de sua gente (THOMPSON, 1917, p.7).

Por conta da Emancipação Política do município, que se deu em 27 de dezembro de 1948, todos os professores até então em exercício foram exonerados de seus cargos em 1º de janeiro de 1949.

Com a emancipação de Canápolis, a Escola Felizardo Fontoura começou a tomar novos rumos. Instituiu sua Caixa Escolar denominada de “Santa Terezinha”, representada pelo conselho que se compunha pelo presidente, o Senhor Vitalino José de Queiroz; pelos auxiliares, os senhores Álvaro Pereira Guimarães, Sebastião Batista, Tenente Georgino Jorge de Souza e Ambrolino Parreira. A finalidade da formação da caixa escolar, naquela escola, era para amparar as crianças reconhecidas como de pouca renda.

Iniciou-se um novo panorama da Educação canapolina em 16 de julho de 1952. A Escola, até então denominada Felizardo Fontoura, que era de encargo do município, passou a ser de responsabilidade do Estado, passando a receber o nome de “Escolas Reunidas Alvarenga Peixoto”.

Nesse contexto educacional, subsidiado pelo estado mineiro, o ensino começou a encontrar caminhos mais concretos e a educação primária do município começou a receber alguns subsídios de materiais pedagógicos da Secretaria Educacional de nº 4930 e 4626, para auxiliarem o trabalho dos professores.

A escola recebeu também, através da Secretaria de Educação, conforme publicação no jornal “Minas Gerais” do dia 26 de julho de 1952, sua primeira diretora – a professora normalista Maria Conceição Dias Lopes, ela foi designada para dirigir o referido estabelecimento, iniciando suas atividades em 25 de abril de 1953.

Junto com a primeira diretora escolar do município, iniciou-se também um novo quadro de professoras subsidiadas pelo Estado. Foram elas: Catarina Batista Barcelos, Duarteina Costa Arantes, Edésia Barthasson da Silva, Elizena Barbara Valadão, Geny Marques da Silva, Leontina da Costa Melo, Maria Odete de Freitas, Nestorina Batista Barcelos, Olindina Aparecida de Freitas e Rosália Angela Damasceno.

As “Escolas Reunidas Alvarenga Peixoto” já se iniciaram com as características dos grupos escolares, que só surgiram legalmente dois anos depois.

As escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo (SAVIANI, 2008, p.172).

A escola contava com um quantitativo de 132 alunos no final do ano de 1952 e esse número aumentou surpreendentemente para 414 no início de 1953. A escola funcionava com 5 classes e contava com um número de 10 professores, os mencionados anteriormente. O

programa de ensino desenvolvido pelas professoras era estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Figura 16- Escolas Reunidas Alvarenga Peixoto - 1952



A reforma da instituição dos grupos escolares foi promulgada em 1892, como nos afirma Souza,

Deflagrado o processo a partir de 1893, ano em que se iniciou a implantação das medidas instituídas pela reforma de 1892, os grupos escolares foram disseminando-se pelo estado de São Paulo, chegando, em 1910, a 101, sendo 24 na capital e 77 no interior e de São Paulo o modelo irradiou-se pelos demais estados (SOUZA, 1998, p.50).

As características dos grupos escolares se principiaram em nosso município no ano de 1952, através da Escola denominada “Escolas Reunidas Alvarenga Peixoto”, que apresentava especificidades de um grupo escolar, porém a denominação só aconteceu exatamente no ano de 1954, quando esta escola recebeu a nomeação de “Grupo Escolar Alvarenga Peixoto”. Naquela ocasião, o grupo escolar contava com um número de 400 alunos, matriculados em 9 classes, 8 professores e, como diretora, a normalista Euridece Sebastiana Junqueira Muniz, que ocupou o cargo até o mês de agosto do mesmo ano, quando solicitou transferência para a cidade de Uberlândia-MG. Tomou posse a nova diretora do estabelecimento de ensino, designada pela Secretaria de Educação do Estado, a senhora Maria Magdalena Lara Donagema Leão, que permaneceu como diretora do estabelecimento até o ano de 1959.

Julgamos importante exibir as fotos do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, ano de 1954, pois elas nos revelam algumas características daquele contexto educacional, oportunizando o entendimento em relação à constituição desses grupos escolares.

Figura 17- Parte externa do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto- 1952



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis-MG

Figura 18- À esquerda sala de aula e à direita local onde era preparado o lanche das crianças - 1952



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis-MG

Figura 19- Sala de aula com o móvel e material escolar ano de 1952



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis-MG

Figura 20- Crianças do Grupo Escolar brincando no pátio - 1952



Fonte: Casa de Cultura de Canápolis-MG

Procuramos evidenciar, com as fotos apresentadas, parte da realidade de nossa educação brasileira na década de 50 e também demonstrar a conjuntura educacional do primeiro grupo escolar do município de Canápolis-MG.

O Grupo Escolar Alvarenga Peixoto funcionou neste imóvel até o ano de 1970, quando a nova diretora, a senhora Cleuza Figueira Boaventura conseguiu, no ano de 1971, um novo prédio para instalação do grupo escolar, localizado na Praça 19 de março nº 572.

Apesar do discurso que se fazia naquele período, a valorização do ensino primário através dos órgãos estaduais não se cumpria, já que tivemos, por aproximadamente 20 anos, o grupo Escolar Alvarenga Peixoto como a única escola pública do município.

Porém, em meados da década de 50, quando Canápolis-MG já contava com seu primeiro prefeito, o Senhor Olídio José Ribeiro, a educação caminhou a passos largos, pois o ensino público municipal se desenvolveu surpreendentemente, dando início à criação de 17 escolas localizadas em área rural, assim como a criação de 3 cargos de professores efetivos e 14 contratados.

Os artigos 1º e 2º da Lei municipal de nº 9 nos evidenciam esse fato,

Art. 1º) Ficam criadas neste município (17) dezessete escolas rurais, localizadas nos lugares denominados, Corrego da Lagôa, Posses, Grotão, Guariroba (Faz. do SR. Crispim), Sumidouro, Corrego dos Bois, Soledade (duas), Mata Velha, Pirapitinga, Nova Luz, Barbosa, Entroncamento, Guariroba (Faz. J. Rocha), Cundungo, Flores e Malícia.

Art. 2º) Ficam criados no quadro do funcionalismo Municipal 3 (treis) cargos de Professoras com os vencimentos anuais de CR\$ 7.200.00 e 14 cargos para professoras contratadas com os vencimentos mensais de CR\$ 600,00 (LEI nº 9 de 1 de fevereiro de 1953).

Essas escolas criadas em 1953 tiveram suas nomenclaturas alteradas no ano de 1955, através do decreto de nº 17, de 8 de agosto. Foram denominadas como apresentamos a seguir.

A escola rural localizada na fazenda do senhor Laudivino Ferreira de Menezes, “Dr. Rondon Pacheco”; na fazenda Soledade, “Claudemiro Pena Fernandes”; na fazenda do senhor Tobias Junqueira Coelho, “Sete de Setembro” e posteriormente “Nossa Senhora da Abadia”; na fazenda da Malícia, “14 de Julho”; na fazenda Lagoinha, na Soledade, “Milton Campos”; na fazenda Córrego dos Bois, “Licon Sette Câmara”; na fazenda Córrego do Sumidouro, “15 de Novembro”; na fazenda do Ipê, “São José”; na fazenda Pirapitinga, “Eurípedes Barsanulfo”; na fazenda Córrego da Galinha, “São João Batista”; na fazenda Retiro da Mata, “Juscelino Kubscheck”; na fazenda das Flores, “Dr. Getúlio Vargas”; na sede da fazenda das Flores, “Ruy Barboza”. A escola de adultos existente na cidade, “Tiradentes”;

A escola agrupada para alfabetização de adultos e crianças na fazenda Lagoinha, “José de Paula Gouveia”.

A preocupação com o ensino primário no município continuava presente; houve a criação de 13 novas escolas rurais e 2 urbanas, juntamente com a contratação de professores primários durante todo o período de 1955 a 1971.

Por considerarmos essencial para o contexto histórico da educação canapolina, procuramos sintetizar brevemente, no quadro abaixo, as 15 escolas municipais, sua localização e as leis de criação no período de 1955 a 1971, recorte de nosso estudo.

Quadro 5 - Escolas Municipais de Canápolis e ano de criação - 1955 a 1971

NOME DA ESCOLA	LEI E DATA DE CRIAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
Dr. Juscelino Kubscheck	Lei 052 de 28/02/1955	Retiro da Mata/ Faz. Soledade
Tiradentes	Lei 054 de 21/03/1955	Sede do Município
Dr. Rondon Pacheco	Lei 067 de 16/05/1955	Faz. Laudivino F. de Menezes
José de Paula Gouveia	Lei 068 de 16/05/1955	Lagoinha/ Faz. Soledade
Antônio da Costa O. e Silva	Lei 095 de 16/02/1956	Sede do Município
Não localizada	Lei 145 de 20/02/1958	Faz. Paulo Vilela de Andrade
Não localizada	Lei 149 de 05/04/1958	Faz. Córrego Olhos d'água
Não localizada	Lei 150 de 05/04/1958	Faz. Sapé
Não localizada	Lei 151 de 05/04/1958	Faz. Córrego dos Bois/ Enidio Ferreira da Silva
João Valadão Filho	Lei 183 de 16/04/1959	Faz. Córrego dos Bois/ João Filho
Eurípedes Barsanulfo	Lei 184 de 16/04/1959	Faz. Pirapitinga
João Batista Santana	Lei 180 de 26/05/1959	Faz. Córrego da Malícia
Professor Fernando Pereira Vitor	Lei 446 de 16/02/1971	BR 153, Km 211

Fonte: Prefeitura Municipal de Canápolis-MG - Acervo da legislação Municipal

De acordo com o quadro apresentado, durante esse período, podemos afirmar que as escolas rurais primárias, destinadas à alfabetização de crianças, despontaram no município da pesquisa, mais especificamente nos anos de 1955 a 1959. Podemos observar também que, na década de 60, não houve criação de escolas primárias municipais; porém, em contrapartida, surgiram escolas de jardim de infância, ginásio e o segundo grupo escolar do município, este pertencente à esfera estadual.

Romanelli confirma a realidade da escola primária brasileira desse período,

Vê-se que a taxa de escolarização de nível primário abrangia, em 1950, de modo geral, mais de 50% da população escolarizável. Este nível predominava sobre os outros, o que mostra que a taxa de escolarização da população brasileira indicava uma escolaridade máxima de nível elementar naquela época (ROMANELLI, 2012, p.84).

Verifica-se também que em relação à criação de escolas no município de Canápolis MG, houve um descompasso entre escolas da zona rural e da zona urbana. A primeira se sobressaiu expressivamente em número sobre a segunda .

Apesar do grande número de escolas rurais no município, verificamos contradições em relação ao quadro educacional primário de escolarização rural em nosso país evidenciando assim o que Romanelli 2012, denomina de revolução burguesa. Cerca de 31% da população em idade escolar (7 aos 14 anos) ainda estavam fora da escola, na década de 70, e desta porcentagem, 80,30% pertenciam à zona rural.

Outro nível de escolarização que também fez parte do desenvolvimento educacional de Canápolis - MG, no período de nosso estudo, foi o jardim-de-infância, instalado em 1967. Apesar de não localizarmos informações sobre esse nível, verificamos que esse era de responsabilidade das Irmãs do Sagrados Corações de Jesus e Maria, o que tornou notória a presença da educação religiosa no ensino canapolino.

Os jardins-de-infância, de acordo com a LDB 4.024/61, em seu artigo 23, capítulo I, foram um modelo de escolas maternas que ofereciam a educação pré-primária, destinando-se a atender as crianças de até sete anos de idade.

Para finalizarmos o contexto educacional do município, neste momento em que abordamos as especificidades do município na história da alfabetização, representado pelas escolas canapolinas, fazemos alusão ao segundo grupo escolar criado no município. Ele foi instalado no ano de 1964, dez anos após a criação do primogênito, Alvarenga Peixoto.

De responsabilidade do governo do estado, o grupo escolar que era popularmente reconhecido como “escola de lata”, hoje denominado Escola Estadual José Ezequiel de Queirós, atendia as crianças em idade escolar de educação primária. Essa nomenclatura de “escola de lata” se deu, porque as paredes da escola foram construídas com um material que se assemelhava ao alumínio (lata).

A educação popular também esteve no rol da política educacional do município. Política esta que objetivava a mobilização das massas para apoio no processo eleitoral, ou seja, o direito de votar estaria condicionado à alfabetização; isso levou os governantes a

organizarem, nas décadas de 1940 a 1960, campanhas, programas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos.

Saviani (2008) confirma a apreensão em relação à alfabetização de jovens e adultos, relatando que a preocupação com essa instrução não seria dirigida apenas aos contingentes urbanos, mas também para a população rural.

Neste contexto, na década de 50, a alfabetização de adultos começou a ser ventilada em Canápolis-MG, principiando uma inquietação sobre essa escolarização. Essas discussões levaram o senhor prefeito a usar de suas atribuições e sancionar a Lei de nº 54 de 28 de março de 1955 que em seu 1º artigo descrevia, “fica criada uma escola primária para alfabetização de adultos, na sede deste município”. De acordo com os outros artigos da seguinte lei, a referida escola funcionaria em algum prédio de escolas primárias do município, no turno noturno; as classes seriam compostas de alunos do sexo feminino e masculino e a contratação de professores ficaria autorizada, se necessária.

Naquele mesmo ano, em 16 de maio, outra escola de instrução de jovens adultos surgiu em nosso município; esta, porém, favoreceu a população rural. Localizada na “Fazenda Lagoinha”, essa escola foi criada através da Lei de nº 68. O que a diferiu da anterior foi a divisão do seu ensino em classes. O artigo 2º da essa lei esclarecia, “a escola criada pelo artigo 1º terá três (3) classes, sendo duas diurnas para alfabetização de crianças e uma noturna para alfabetização de adultos.” A mesma lei, em seu artigo 4º, criou também mais três cargos de professores primários para o quadro de funcionários da prefeitura.

A alfabetização de Jovens e Adultos se estendeu no município de Canápolis, nos anos de 69 e 71. De acordo com a Lei- 496, de 28/11/1969, mais um curso de alfabetização dessa modalidade foi criado na sede do município e, posteriormente, no ano de 1971, o prefeito municipal assinou um convênio com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) através da Lei – 586 de 17/08/1971.

O MOBRAL foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, dando continuidade às campanhas de alfabetização de jovens e adultos encabeçadas por Lourenço Filho. Esse tipo de ensino, porém, apresentava um cunho ideológico diferenciado do tipo de alfabetização de adultos anterior. Propunha uma alfabetização funcional, em que seu objetivo principal era conduzir o ser humano a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-lo à sua comunidade, permitindo-lhe melhores condições de vida. Ou seja, o objetivo primordial era erradicar o analfabetismo no Brasil em um curto período de tempo.

Após o mapeamento da situação educacional do município de Canápolis - MG, no período de 1933 a 1971, foi possível verificarmos pontos que mencionavam questões referentes ao processo de alfabetização brasileira. Porém, apresentaremos a seguir fragmentos mais concretos do processo histórico da alfabetização canapolina naquele período.

CAPÍTULO IV

MEMÓRIA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO CANAPOLINA

4.1- Alfabetização em Canápolis: o que descrevem os Documentos e as Cartilhas

A ausência de pesquisas históricas na alfabetização, leva-nos a concordar com Soares(1985), quando ela afirma que o tema é abrangente e complexo, porém pode ser analisado de diferentes facetas. Em nosso estudo, deparamo-nos com algumas restrições; a primeira foi a ausência de trabalhos historiográficos. O pesquisador tem que assumir uma postura de arqueólogo, buscando inventariar, selecionar, interpretar, para configurar um objeto ainda pouco explorado. A outra dificuldade, a mais significativa, foi localizar as fontes. O problema em encontrar materiais didáticos, livros de atas, cadernos de plano e, principalmente, as cartilhas utilizadas no início do século XX, foi o maior contratempo que encontramos em nossa pesquisa. Acreditamos que tal fato esteja relacionado com a dificuldade que a população, de maneira geral, e neste caso, em especial os professore/as, diretores/as, supervisores/as têm em acumular materiais que não mais utilizam. Assim, eles priorizam os contemporâneos de uso diário, o que faz com que os documentos mais antigos sejam arquivados em lugares desconhecidos pela futura equipe da escola ou até mesmo sejam descartados.

A cartilha, enquanto recurso material para o processo de ensino e leitura, foi considerada relevante em nosso país, tornou-se um instrumento essencial para o fenômeno de alfabetização, e conquistou seu espaço ampliado no meio escolar, ao longo dos séculos XIX e XX.

Podemos verificar que as cartilhas, por mais que tenham sido alterados em seus métodos, bem como sofrido modificações externas e gráfico-didáticas durante todo processo histórico, o que aprimorou e atualizou vários de seus aspectos e de suas particularidades, especialmente no que tange à concepção de alfabetização, tiveram inalterada sua condição de indispensável instrumento de consolidação de determinada concepção e método, ou seja, a sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, no que se refere à história da alfabetização no Brasil, as cartilhas são fontes proeminentes, mesmo que tenham sofrido pequenas modificações, os aspectos considerados universais e que caracterizam a cultura escolar de nosso país prevaleceram.

Para muitos, a cartilha é conceituada apenas como um livro para ensinar a ler e escrever, um instrumento facilitador no processo da alfabetização, utilizado de forma espontânea e cômoda nas salas de aula.

Amâncio evidencia essa afirmação, confirmando que *“a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural”* (2002, p.14). É considerado, por toda história e permanece em nossos dias, como um material didático de referência no processo de alfabetização, mesmo utilizada de forma mascarada, já que os docentes relatam não mais utilizá-la no processo de alfabetização. Mas observamos alguns de seus materiais didáticos, os “caderninhos de leitura”, e vemos que, na verdade, nada mais são que as cartilhas reproduzidas por folhas fotocopiadas.

Nesse sentido, acreditamos que a cartilha não seja conceituada apenas como um livro ou um manual para ensinar a ler e escrever mencionado a priori; entendemos que ela pode ser colaboradora para o entendimento de reflexões que constituem o processo histórico de alfabetização.

Situando-a como nosso objeto de estudo, podemos verificar que ela, com suas especificidades e complexidades, oferece subsídios para compreendermos, numa perspectiva histórica, as concepções do processo de ensino da leitura e da escrita, pois ela nos fornece indícios capazes de contribuir para o entendimento de questões relacionadas ao processo de alfabetização, em um determinado período que se proponha investigar.

Frade reafirma nossa proposta de objeto de pesquisa, asseverando que: “conforme estudos sobre a história do livro e da leitura, sabemos que é possível, partindo da presença de um livro, sair para dimensões de fora dele” (2003, p.3).

Assim, podemos afirmar a importância e complexidade de um estudo que envolva a análise de cartilhas de alfabetização (livros) como objetos multifacetados, capazes de disseminar saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade.

As cartilhas de alfabetização podem nos permitir compreender fatos da dimensão histórica da alfabetização, não devendo ser consideradas apenas como meros instrumentos facilitadores do processo de decodificação.

Mortatti, também certifica a importância das cartilhas enquanto instrumento capaz de desvelar traços históricos,

(...) a cartilha de alfabetização institui e perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social (...) (MORTATTI, 2000, p.50).

Ainda Frade e Maciel (2006), em uma abordagem histórica sobre as cartilhas, também vêm responder a uma necessidade de construir mais organicamente uma história do livro, da leitura e das práticas editoriais no Brasil, uma vez que se trata de impressos que passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais e culturais.

As cartilhas, contudo, constituem a primeira via de acesso à cultura do impresso, apresentam conhecimentos de uma sociedade e, principalmente, o modo como aqueles que a conceberam acreditam que devem ser apresentados.

Assim como as cartilhas, os documentos também foram fontes importantíssimas em nossa pesquisa, pois eles possuem uma riqueza de informações, de onde extraímos e resgatamos um melhor entendimento do nosso objeto, cuja compreensão necessitou de uma contextualização histórica e sociocultural. Cellard (2008) ressalta a importância do documento escrito, considerando-o como,

[...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Portanto, depois de uma garimpagem incansável nos arquivos públicos municipais, encontramos algumas pistas de nossas fontes, fomos em busca delas e, após localização, análise, apreciação e estudo, apresentaremos, a seguir, o contexto histórico da alfabetização canapolina dando vozes aos documentos e às cartilhas.

Nessa perspectiva, procuramos identificar nos documentos selecionados, assim como na estrutura das cartilhas nomeadas para a análise histórica - **Cartilha da Infância, Livro de Lili e As mais belas histórias – Pré-livro: Os três Porquinhos** - ou melhor, no interior de suas páginas, sua organização, variações, distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos, assim como o método utilizado por elas, buscando em suas entrelinhas interpretar parte da história da alfabetização no município de Canápolis- MG, no período delimitado.

Para melhor organizar a construção do processo histórico da alfabetização no município, dividimos o período pesquisado em 2 momentos, que assim apresentamos: décadas de 30 e 40 e décadas de 50, 60 e 70. Denominaremos primeiro período, os primeiros anos; e segundo período, os anos finais. Da década de 70, só utilizamos o primeiro ano, pois, o nosso recorte temporal vai até o ano de 1971.

1º Período (décadas de 1930 e 1940): resquícios do método sintético

Este primeiro período de nosso estudo sobre a alfabetização canapolina foi marcado pela contradição entre defendido e utilizado, pois, apesar de concentrar-se em um momento em que os ideários renovadores estavam a todo vapor, ainda localizamos uma fase de trabalho valendo-se de métodos tradicionais. Usamos o termo “tradicional” no sentido de que o processo de aprendizagem era voltado para o ensino da leitura, de forma mecânica. A preocupação se concentrava apenas nas técnicas para decifrar textos.

Para melhor compreendermos esta questão metódica, nos reportamos a Mortatti, que tão claramente classifica os métodos de alfabetização,

Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentencição, historieta, conto (MORTATTI, 2008, p.94).

Ainda, valendo-se dos estudos de Mortatti, cuja obra “*Os sentidos da Alfabetização*”, foi julgada por nós, como o principal estudo da história da alfabetização brasileira, tentaremos evidenciar a divisão, por período de anos, desse complexo movimento histórico de métodos de alfabetização, que ela tão bem estruturou em quatro momentos cruciais.

Esses momentos e suas principais características são, muito resumidamente: *1.º momento* (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então “novo” método da palavrão e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); *2.º momento* (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; *3.º momento* (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; *4.º momento* (meados da década de 1980 a 1994) — disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização (MORTATTI, 2008, p. 96).

Julgamos necessário esta primeira explanação da autora sobre os períodos históricos em que os métodos de alfabetização foram se construindo, pois, a partir desses dados, podemos relacionar as cartilhas selecionadas com suas concepções metódicas do momento em questão.

Não localizamos documentos oficiais que comprovassem sistematicamente quais cartilhas foram utilizadas nesse 1º período em Canápolis-MG, porém, tivemos a sorte de localizarmos uma cartilha, guardada a “sete chaves” pelo senhor Guielmo Moura de Paula, utilizada em sua alfabetização, naquele período, mais precisamente na década de 40.

Marcando o 1º período de nossa análise, em que ainda foi possível localizar os resquícios do método sintético na alfabetização canapolina, apresentaremos a primeira cartilha a ser analisada, Cartilha da Infância.

CARTILHA DA INFÂNCIA: algumas reflexões

Figura 21
Capa principal da Cartilha da Infância
Edição de número 194ª

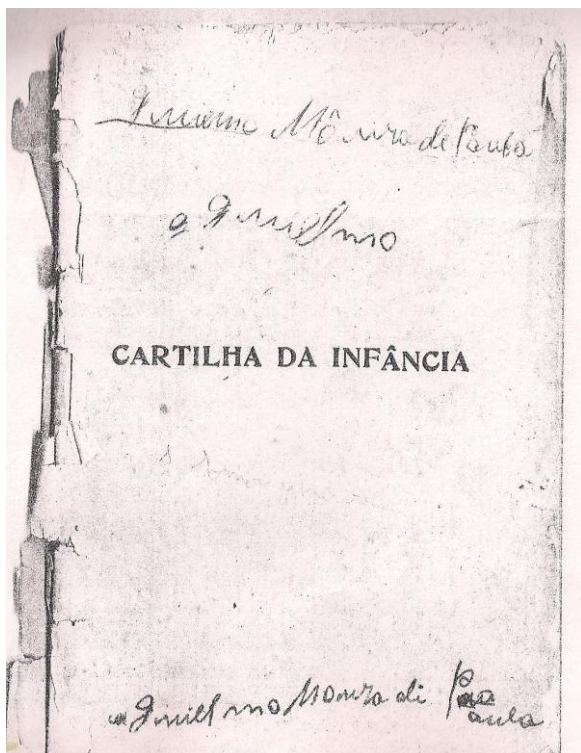


Figura 22
Folha de rosto da Cartilha da Infância
Edição de número 194ª



Fonte: Arquivo Pessoal de (

De autoria de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, “Thomaz Galhardo” como era apresentado nas capas dos manuais, essa cartilha foi escrita no início da década de 1880, porém, no ano seguinte, ela foi modificada e ampliada pelo professor Romão Puiggari.

Percebe-se a perpetuação desse manual de ensino de leitura por mais de um século; a 2ª edição foi no ano de 1891; já no ano de 1939, ela encontrava-se em sua 141ª edição; em 1958, na 194ª edição. Mortatti (2008) confirma sua 225ª edição no final da década de 70, ano de 1979 e sua 233ª no fim do século XX, 1992.

Editada pela editora Paulo de Azevedo LTDA, com sede no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, a Cartilha da Infância foi adotada oficialmente pelo governo Paulista, porém percorreu pelo estado mineiro, assim como pelo município desta pesquisa.

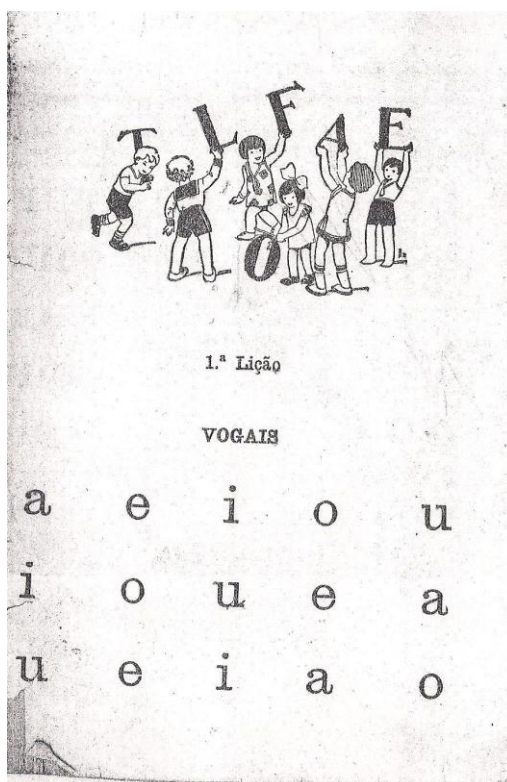
O manual contém 64 páginas de tamanho 20x15, uma verdadeira caderneta, sem cores, editada em preto e branco. Em sua contracapa, uma dedicatória do autor, com os dizeres: “Ao mais esforçado propugnador do Ensino Popular no Brasil, o Ex^o. Sr. Conselheiro, Carlos Leôncio de Carvalho” (1958, p.3), o que evidencia a relação e a confirmação da aprovação de Leôncio de Carvalho quanto aos ideários de alfabetização contidos nesse manual escolar.

A Cartilha da Infância é baseada no método Sintético que, de acordo com Mortatti (2000), o ensino parte das partes para o todo, o que é evidenciado nas suas primeiras páginas, quando o autor Thomaz Galhardo, ao apresentar o texto “Ao leitor”, na página 5, oferece algumas explicações sobre o motivo da publicação, a justificativa pela opção do método adotado e a estruturação das lições. Explicitando a preferência pelo método de ensino adotado, o autor argumenta:

Dos três métodos de ensino da leitura, antigo ou da soletração, moderno ou da silabação, e moderníssimo ou da palavração, escolhemos o meio termo, sobre cujas bases foi escrito o presente sistema. Razão tivemos para esta preferência. O método antigo é o método do absurdo. [...] Procuramos ser metódico, apresentando as dificuldades gradativamente, e intercalando em todos os exercícios, para evitar esquecimento por parte do aluno, os elementos conhecidos nas lições anteriores. É a recordação contínua. Apresentamos salteadas, todas as sílabas para evitar a decoraçãoinconsciente, que consegue idiotizar meninos inteligentes e ativos. É a indecoraçãoinconsciente. Não temos necessidade de repetir que nosso trabalho tem por base o método silábico (GALHARDO, 1939, p. 5-8).

A 1ª lição evidencia as características do método sintético, em que o autor inicia apresentando as vogais, os ditongos, as vogais acentuadas, para só posteriormente, já na lição 2, iniciar com as consoantes e as sílabas.

Figura 23- 1ª Lição da Cartilha da Infância - Edição de número 194ª



Fonte: Arquivo particular de Guielmo Moura de Paula

A partir da 2ª lição até a 32ª, a estrutura prevalece; a priori são apresentadas as consoantes, do lado entre parênteses apresenta a sua classificação fonética. A letra V é denominada de “*labial sibilante*”; em seguida, as famílias silábicas em três sequências distintas assim representadas, VA- VE- VI- VO- VU-; VE- VA- VO- VU- VI e VO- VI- VA- VE- VU; depois, os vocábulos - que são palavras simples de duas ou três sílabas, separadas; e, por fim, os exercícios em forma de pequenos textos - frases isoladas, não possuindo uma sequência lógica entre si, também separadas por sílabas.

Figura 24- Lição 3- Cartilha da Infância
Edição de número 194^a

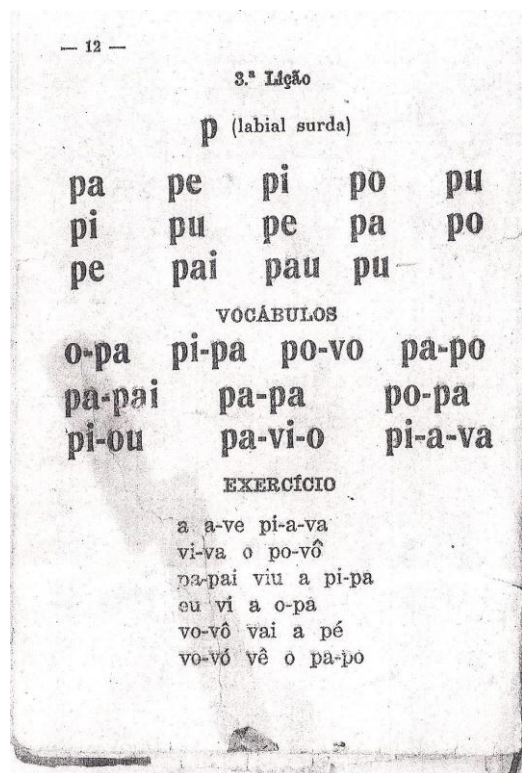
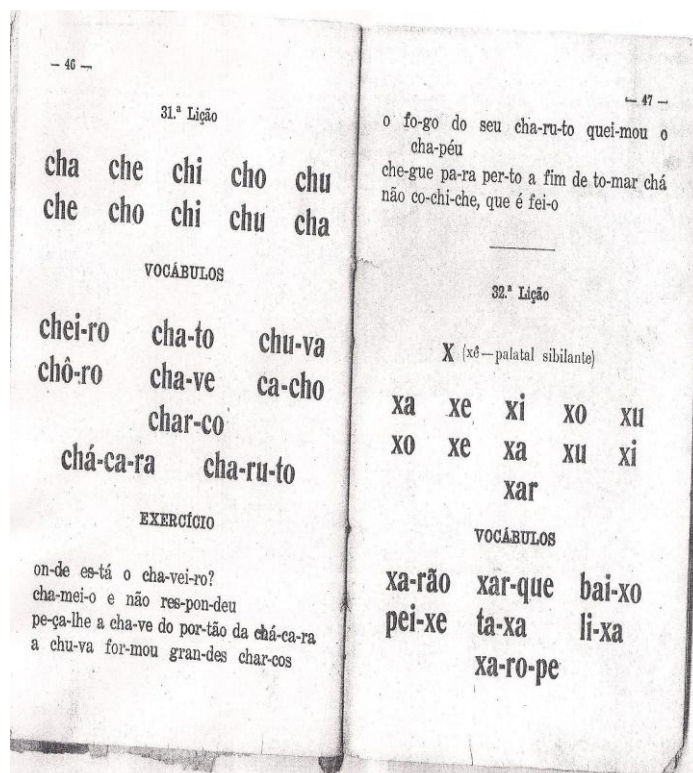


Figura 25- Lição 31- Cartilha da Infância
Edição de número 194^a



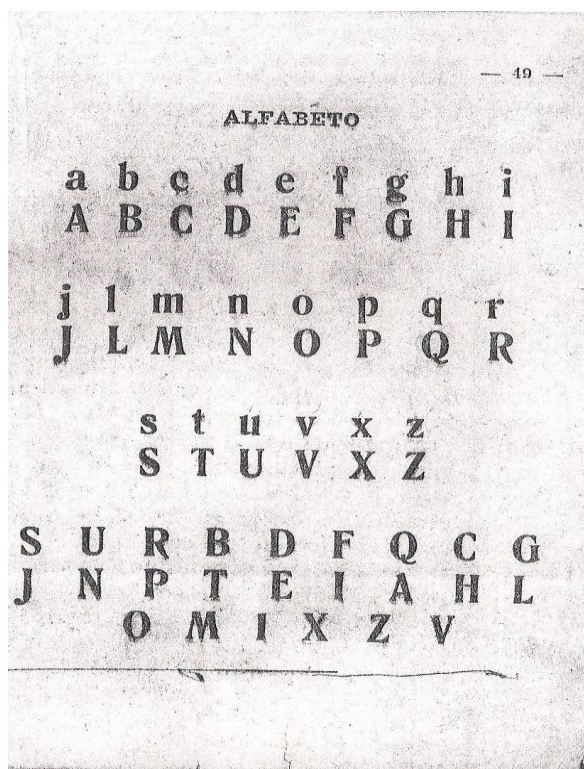
Fonte: Arquivo pessoal de Guielmo Moura de Paula

Os sinais de pontuação também estão presentes nessa cartilha, a partir da 27^a lição, aparecem, nas frases dos exercícios, pontos de interrogação assim como outros sinais de pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos). O ponto final foi utilizado somente nas sentenças, ao final da cartilha.

Após a 32^a lição, na página 49, são apresentadas as letras do alfabeto na forma minúscula precedida da maiúscula e, no final da página, o alfabeto maiúsculo desordenado.

Figura 26

Página 49 da Cartilha da Infância- Edição de número 194^a

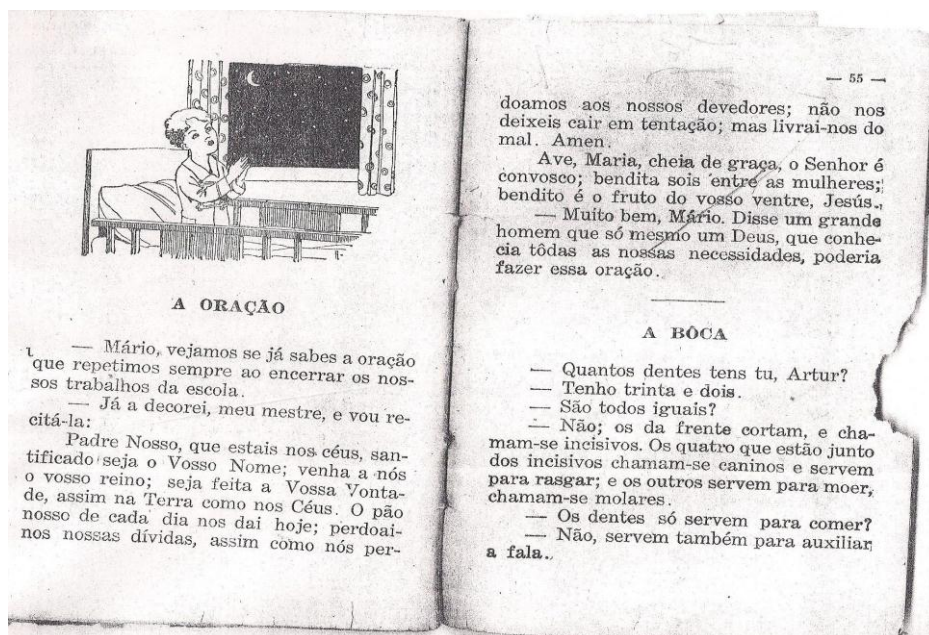
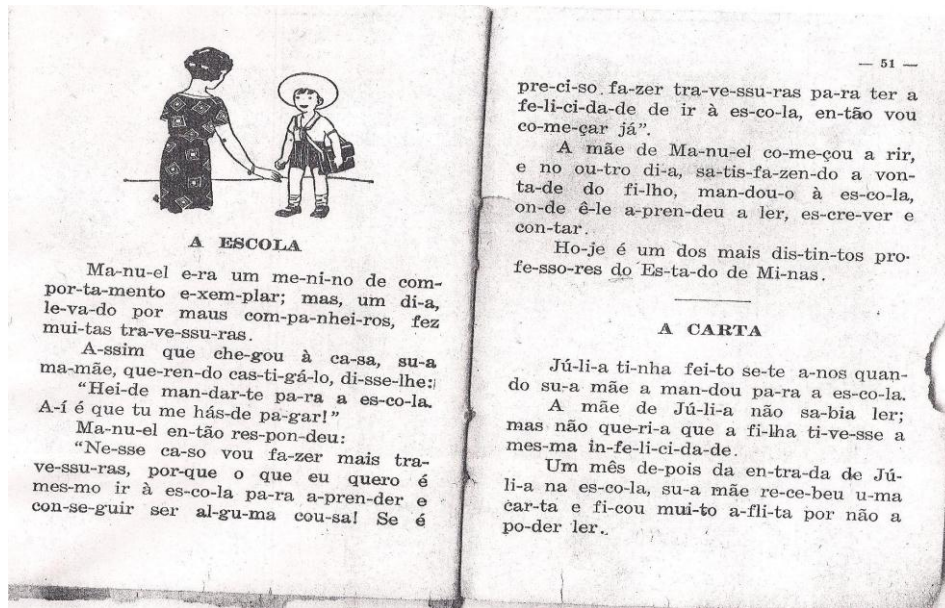


Fonte: Arquivo Pessoal de Guielmo Moura de Paula

Nas páginas finais da cartilha, página 50, iniciam-se os textos (lições), em análise. São apresentados 9, desses, 2 na forma de narrativas com todas as palavras separadas em sílabas (“A Escola e A Carta”); 3 na forma de poemas: intitulados “Joãozinho, O amanhecer, e Amanhece...”, esses porém não são separados por sílabas; os outros 4 finais em forma de narrativas sem separação de sílabas (“A oração, A boca, Estradas de Ferro e Os filhos do pescador”).

Em uma análise mais universal sobre a cartilha, percebemos que, de uma forma geral, as últimas lições, em forma de texto, em sua maioria, abordam assuntos relacionados à necessidade do bom comportamento das crianças na escola e em casa.

Figura 27 e 28- Textos complementares da Cartilha da Infância- Edição 194^a

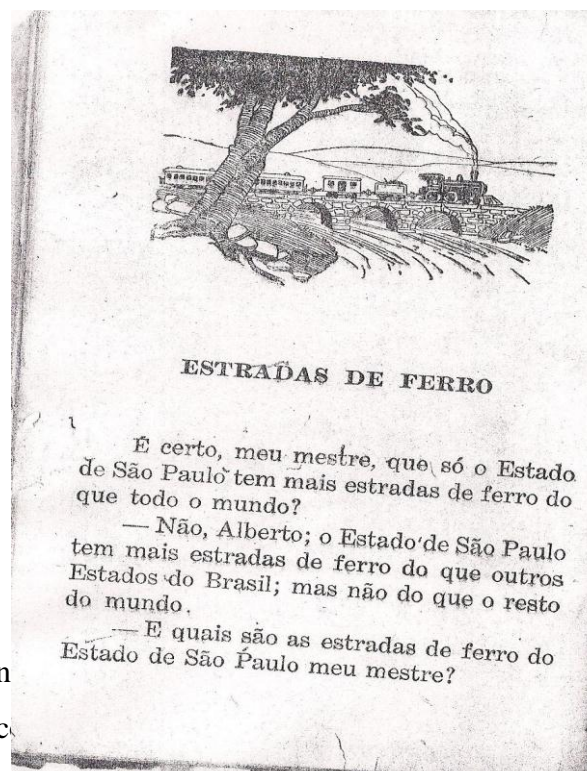


Fonte: Arquivo particular de Guielmo Moura de Paula

A Cartilha da Infância apresenta poucas imagens, há apenas 7 ilustrações em toda cartilha, sendo, uma na capa, que representa uma menina e um menino sentados de costas escrevendo. As outras seis, são assim distribuídas: uma antes da primeira lição intitulada “vogais” - seis crianças brincando com algumas letras do alfabeto; as outras cinco, antecedendo os textos, cujos títulos são: “A escola” - uma criança com uma pasta de lado e em frente de uma mulher; “A oração”- um menino em sua cama, ajoelhado com as mãos

postas para cima; “Estradas de ferro” - uma paisagem de um trem de ferro passando em uma ponte sobre um rio; “Os filhos do pescador”- dois meninos brincando na margem de um rio; “Amanhece”- um menino apontando o horizonte para uma menina, ambos estão com as pastas nas mãos, sinalizando a ida para a escola. Apresentamos duas delas nas imagens abaixo:

Figura 29 e 30- Ilustrações da Cartilha da Infância – Edição de número 194ª



possível constatar a presença do método sintético nesse período. A Cartilha da Infância foi um:

prática da proposta de silabação para o ensino inicial da leitura, defendido pelo autor da cartilha como o método mais eficiente e mais adequado para ensinar a ler.

A decoração e a memorização faziam parte deste método de ensino da leitura. Nesse processo era necessário repetir para memorizar e assim decorar. A valorização do ensino se dava por partes, letras do alfabeto, sílabas, sentenças e lições, como unidade de significação, que uma vez conhecidas, deviam ser repetidas por meio do treino oral.

Concluimos que esse período de nossa análise o método sintético se fez presente na alfabetização do município pesquisado; fica evidenciado as características dele na apreciação da Cartilha da Infância. Mortatti tão bem esclarece as características dessa concepção metodológica utilizada em Canápolis-MG no primeiro período,

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letra (MORTATTI, 2006, p.5).

2º Período (décadas de 1950, 1960 e 1970): predomínio do método analítico

Os achados nesse período foram mais simplificados, consideramos um passado ainda presente. Foi possível localizarmos vestígios do processo histórico da alfabetização em livros-atas, jornais e cadernos de planos.

Antes de iniciarmos nossa construção histórica sobre a alfabetização em Canápolis-MG, gostaríamos de destacar brevemente a concepção metodológica defendida nesse período.

A educação, nesse momento, estava centrada nos ideários pedagógicos da Escola Nova que tinham como bases metodológicas o embasamento em pesquisas científicas realizadas no campo da psicologia, em que o processo ensino-aprendizagem é centralizado no aluno.

Nessa nova abordagem de ensino, o termo democratização deixa de ser compreendido como ampliação do acesso à escolarização, para ser compreendido como respeito ao aluno no processo de aprendizagem.

Essa inovação da concepção Escola Nova traz consigo o lema de qualidade em detrimento da quantidade. Esse fato faz surgir várias propostas de discussão a respeito do fenômeno da alfabetização, o que leva esse movimento a apresentar novas técnicas/métodos de ensino. Esses novos métodos do processo de ensino da leitura e da escrita foram

rediscutidos, e Maciel esclarece, que “para os idealizadores do movimento escolanovista, o método que melhor se adequava ao ensino era o método global” (2001, p.152).

Nesse contexto, percebemos a desconstrução de um processo de ensino-aprendizagem baseados na Marcha Sintética (silabação) para uma nova concepção da marcha Analítica, que Morttati tão bem explicita,

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta" (MORTATTI, 2006, p.7).

O método analítico pode ser subdividido em três dimensões de ensino, de acordo com a unidade linguística que se considera como todo: palavração, sentencição e global. A palavração parte da palavra; a sentencição parte da sentença (unidade maior que uma palavra - frase); o global parte da historieta - que apresenta uma ideia de textos, com sequência de início, meio e fim.

Nosso estudo, nesse período, localiza as evidências de um princípio de adesão a este processo metódico de ensino-aprendizagem no município pesquisado. Durante uma reunião de professores, no dia nove de março de 1957, a Diretora do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, senhora Maria Magdalena Mara Danagemma dá as instruções:

1º- As professoras do 1º ano como ensinar as crianças por meio de cartases formando frases de acordo com a Cartilha adotada, para que a criança possa conhecer as palavras decoradas, abolindo a soletragem (ATA REUNIÃO ESCOLAR, 1957, p.3).

Essa orientação da diretora do grupo escolar nos mostra a adesão a um nova concepção de alfabetização que abole a soletração tão presente no método sintético. Ela solicita o uso de cartazes para a formação de frases, iniciando um processo de alfabetização centrado na criança. Porém, ainda percebe-se pela fala dela, características tradicionais, confirmadas, com a preocupação em relação os alunos “conhecer as palavras decoradas”.

Juntamente com a adesão ao “método novo”, assim denominado pela equipe do Grupo Escolar, surgiu também a preocupação com a capacitação dos professores para esse diferente processo de ensino “nesta reunião, verificou-se a presença de tódas, e então houve início da palestra, sôbre o método novo de aprendizagem dos alunos, inclusive a disciplina em classe” (ATA REUNIÃO ESCOLAR, 1957, p.6).

Por essa citação da secretária Olindina, que era responsável pelos registros no livro-ata das reuniões de professores do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, podemos concluir que o

município, através da equipe responsável pela educação, preocupava-se com o aperfeiçoamento de suas professoras e possibilitava a realização de palestras para discutir a questão da metodização presente no cenário educacional brasileiro naquele contexto. Percebemos também a presença em massa do gênero feminino, na alfabetização canapolina, quando é feita a afirmação, “*verificou-se a presença de todas*”, o pronome todas refere-se às professoras.

Mortatti, contribui com o esclarecimento sobre esse novo método de alfabetização tão discutido,

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma da apreensão do mundo era entendida como sincrética (MORTATTI, 2006, p.7).

A preocupação com o processo de alfabetização baseando-se em cartazes e imagens ainda persistia no município nos anos finais da década de 50. Nas reuniões de professores, realizadas no Grupo Escolar, a preocupação da diretora era constante em alertar para que as professoras fizessem “uso dos cartazes para o ensino de 1º ano” (ATA, 30/04/1959, p.16).

Caminhamos para a década de 60, onde localizamos claramente, em uma ata de reunião de professores do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, do dia 22 de Março de 1960, a preocupação da diretora Norma Alvarenga, com a nova concepção metodológica. Ela menciona às professoras “sobre os métodos modernos que devemos empregar nas aulas, principalmente às professoras do 1º ano, que deverão ser mais psicólogas ao tratarem seus alunos problemas” (ATA, 22/03/60, p.21).

Nessa alocação, podemos verificar a preocupação da equipe pedagógica com as novas concepções dos ideários da educação renovadora, iniciado no Brasil, na década de 30, porém é verificável que esta nova concepção metodológica para a alfabetização só começa a ser discutida em Canápolis-MG após 30 anos.

Mortatti, esclarece a questão psicológica, presente também na alfabetização canapolina, nos anos 60,

Em relação ao ensino inicial da leitura e escrita, as discussões vão gradativamente enfatizando e “rotinizando” os aspectos psicológicos – em detrimento dos linguísticos e pedagógicos - da aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita, enfeixados os dois processos sob a designação mais ampla de “alfabetização”, cujo caráter funcional e instrumental é destacado, relativamente ao ideário liberal de democratização da cultura e da participação social (MORTATTI, 2000, p.144).

Essa metodologia que envolve o processo global, de acordo com Mortatti (2007), foi instituído em São Paulo, no ano de 1915, mediante a publicação do documento *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*, porém se expandiu por vários estados brasileiros, incluindo Minas Gerais. Esse documento priorizava a "historieta" como essência e ponto de partida para o ensino da leitura.

Mesmo fazendo parte do método Analítico, esse processo, que iremos agora denominar de “Método Global”, diferencia-se em questões básicas.

Como percebemos, até aquele momento o município de Canápolis, caminhava em um ritmo lento em relação às mudanças metodológicas iniciadas no Brasil, assim como em Minas Gerais. Não foi diferente em relação à adoção do método global, cujas discussões, no município pesquisado, foram iniciadas 45 anos após a institucionalização no estado paulista.

Já na década de 60, mais precisamente em 08 de agosto, em outra reunião de professores do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, a diretora Norma Alvarenga, usando de suas atribuições, fazia orientações em prol da educação naquele estabelecimento de ensino, e ressaltava “ 3º- Método Global para o 1º ano eliminando a cartilha e adotando “O Livro da Lili” e ainda continua “4º- Centro de Interesse – Cartaz, Jogos, desenhos, afim de melhorar o aprendizado” (LIVRO ATA, 08/08/1960, p. 28).

A referência para o processo de alfabetização canapolina concentrava-se no método Global. Reportamo-nos a Maciel, que esclarece,

O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc (MACIEL, 2001, p.121).

Verificamos, assim, que a principal característica desse método de alfabetização é o trabalho com unidades significativas da língua desde o início do processo. Nessa perspectiva, o Método Global parte, já no início do processo de ensino da leitura e da escrita, de textos com sentido completo, que devem tratar de um assunto instigante, que contemplem, o vasto universo infantil.

Mesmo utilizando o Método Global para o processo de ensino da leitura e escrita, o qual era considerado pelos idealizadores do movimento escolanovista como o mais eficiente para o ensino na época, a preocupação com o nível de prontidão das crianças em

relação à alfabetização emergia no município. Tornava-se fundamental o educador conhecer o nível individual de cada criança, para assim desenvolver atividades que garantissem a eficácia da aprendizagem.

Na citação abaixo, referente à ata de reunião do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, a senhora diretora Geny Marques da Silva demonstrou a preocupação com a aplicação desses testes,

3º) As classes de 1º ano serão divididas em duas turmas de características diferentes: 1º ano Preliminar e 1º ano Básico, em cujas classes serão aplicados “Testes” especialmente preparados por “Técnicas”, no 2º Agrupamento de Inspeções, com sede Uberlândia (ATA de 11/11/1961, p.45, grifo do autor).

Nesse contexto, o procedimento utilizado para medir esse nível de escolarização do 1º ano era a aplicação de testes. É através dos ideários psicológicos de Lourenço Filho e do seu livro *Testes ABC* que compreenderemos melhor esse procedimento educacional.

Carlos Monarcha, descreve precisamente as características desses testes:

Os testes ABC podem ser analisados como instrumento de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares (MONARCHA, 2001, p.31).

Percebemos, assim, que os testes aplicados visavam à verificação do nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita e/ou alfabetização. Assim, após verificado esse grau de maturidade infantil, essas crianças eram divididas em classes homogêneas de acordo com sua condição intelectual. Contudo, essa análise do intelecto era examinada através da: “coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatibilidade” (MONARCHA, 2001, p.31).

Em se tratando da homogeneização, nas classes de 1º ano, reportamo-nos a nossa realidade:

a pedido das educadoras, a diretora determinou que deverão proceder um reajuste de alunos entre as classes de 1ª séries. As classes deverão ficar uniformes, não deverão aceitar alunos de um nível mais elevado no meio dos atrasados e vice-verça (ATA de 19/08/1967).

A concretização e aplicação do Método Global em Canápolis-MG é evidenciada na IV reunião oficial do corpo docente do município, em 21 de março de 1964, onde se lê:

3º) Foi nos aconselhado também por D.Salma: a) Que determinadas classes do Grupo sofram uma pequena modificação, sendo que as duas normalistas regentes no Grupo, ocupe uma a 1ª série para a aplicação do método Global (ATA de 21/03/1964, p. 13, grifo do autor).

Percebe-se no texto citado, a preocupação com a escolha da professora para atuar nas classes de 1º ano, visto que a aplicação de um método de ensino, considerado novo naquele contexto histórico, necessitava de professor capacitado para sua execução que possibilitaria sucesso no renovado processo de alfabetização.

Verificamos também a preocupação com a capacitação, por parte da direção escolar, em reuniões que abordavam a nova metodologia de ensino da leitura e escrita. Vejamos:

a diretora explicou-nos com grande entusiasmo que gostou muitíssimo e achou de grande valor instrutivo as modificações e explicações discorridas durante a “Semana Pedagógica”, em que ela tomou parte do dia sete à trêze dêste, na cidade de Uberlândia. Fez referência o novo método que deverá ser aplicado na 1ª série (ATA de 19/08/1967, p. 11, grifo do autor).

Outra característica marcante do Método Global é confirmada nas práticas de alfabetização canapolina: “As provas de Leitura Oral de (1º ano) seriam antes do dia 30” (ATA, 22/11/1966, p.47, grifo do autor).

Maciel apropriando do trabalho de suas alunas enfatiza “que o processo de ler só pode ser formado numa situação autêntica de leitura, isto é, quando a pessoa está interessada em colher dos símbolos as idéias” (2001, p.118).

Percebe-se assim a necessidade da prática de leitura, um momento avaliativo. A técnica de leitura oral é praticada nas provas de leitura, um exercício que os professores do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto demonstrava praticar. A prática dessas atividades de leitura oral, esclarece a preocupação centralizada que o método global admite.

Ainda nesse período, as evidências do Método Global continuam sendo sinalizadas: “Quanto aos livros de leitura da 2ª série serão os mesmos adotados o ano passado ‘Vamos Sorrir’. O 1º ano novato adotará ‘Os Três Porquinhos’[...]” (ATA de 14/02/1970, p.52). Percebe-se nessa nova cartilha e/ou pré-livro de alfabetização adotado, as marcas distintas do Método Global para alfabetização.

Pela alocação da diretora do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, senhora Nilda Pereira de Faria, verificamos a contínua alteração nos manuais de alfabetização adotados no município. Esse fato pode ser justificado pela tentativa de alcançar o sucesso no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, o que naquele contexto histórico acreditava se dar

através do uso de cartilhas corretas. Assim, substituindo uma cartilha não tão eficaz, por outra considerada melhor, o processo de alfabetização das crianças também se alteraria.

A característica marcante do Método Global - preocupação com a leitura - é centralizada no município pesquisado neste 2º período do nosso estudo. A fundação do Clube de Leitura confirma essa afirmativa.

Aos 22 (vinte dois) dias do mês de julho de 1958 {hum mil novecentos e cinquenta e oito} realizou-se no prédio do Grupo Escolar “Alvarenga Peixoto”, [...], uma reunião sôb a presença de todas as professoras [...] para a fundação do clube de leitura, cujo foi denominado “Clube de Leitura Rui Barbosa” (ATA de 22/07/1958, p.2).

O Clube de Leitura também era atributo da nova concepção moderna de educação que emergia no município, como nos esclarece Veiga

o método ativo teve seus princípios implantados aos poucos nas escolas públicas, com as atividades a ele inerentes, como excursões, trabalhos manuais, uso de recursos audiovisuais (entre eles, projetores de *slides* e de filmes), teatro, aulas de desenho, jogos e dança nas aulas de educação física, cultivos de hortas, organização dos “pelotões de saúde”, de “clubes de leitura” etc (VEIGA, 2007, p.277).

Nesse contexto, o Clube da Leitura, surgiu com o intuito de desenvolver nas crianças do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, o gosto pela boa leitura e, ao mesmo tempo, oferecer a elas uma poderosa fonte para cultura e desenvolvimento social.

A leitura começou, então, a fazer parte do mundo dessas crianças que, estimuladas pelas professoras, assim como pela direção da escola, elas iniciam atividades pedagógicas valorizando os livros e, conseqüentemente as possibilidades de leitura contidas neles. Além das leituras, o clube corroborou também com o estímulo a produções de outras atividades literárias como, poesias, diálogos, músicas e outros, apresentados nos auditórios em datas cívicas, no grupo escolar.

A orientação geral, por parte da direção do estabelecimento de ensino, em relação às classes de alfabetização, centrava-se nas práticas de leituras,

Leitura na 1ª série – é necessário que as regentes de 1ª série tenham bastante interesse em ensinar os alunos a ler bem. Só sabendo ler é que os alunos poderão desenvolver em todas as matérias. A maior parte da aula deverá ser de leitura, bem motivada. A profª. Deverá fazer cartaz todos os dias da leitura, fichas com sentenças, palavras, sílabas e treinar muito com seus alunos. [...] Depois de bem preparados para a leitura, fazer cópia do cartaz com letra bem legível (ATA, 03/03/1973, p.116).

Torna-se evidente, pela citação a cima, a preocupação com a prática de leitura nas salas de alfabetização canopolina. As professoras eram orientadas a utilizarem os cartazes de leitura, recurso educativo muito discutido na educação nova. Evidencia-se também a presença marcante do Método Global - do todo para as partes- destacado o uso de leituras, em seguida, as fichas com sentenças, as palavras e, por fim, as sílabas.

Este 2º período de estudo no município de Canápolis-MG foi marcado, como já mencionado, pela utilização do Método Global para o processo de alfabetização, assim como pela utilização das cartilhas e/ou pré-livros de alfabetização - *Livro da Lili* e *Três Porquinhos*-, como instrumento favorável para o ensino da leitura e escrita daquelas crianças. Esses manuais utilizados no processo de alfabetização, evidenciam, em sua estrutura e organização, a concepção metodológica discutida. Visto que esses manuais fizeram parte do processo de alfabetização no município, procuramos, a seguir, analisá-los, buscando confirmar a metodologia aludida.

O LIVRO DE LILI: primeiras aproximações

Figura 31
Capa do *Livro de Lili* – edição de 1961.



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH

O *Livro de Lili* nasceu a partir dos ensinamentos praticados no curso de formação que sua autora, Anita Fonseca, recebeu na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Ele foi a produção de maior destaque do concurso de um pré-livro organizado por Lúcia Casasanta, a maior divulgadora do Método Global em nosso estado. De acordo com Maciel (2001, p.141), essa cartilha foi inicialmente testada nos anos 30, nas classes de demonstração da escola de aperfeiçoamento, que tinham como função formar as alfabetizadoras primárias. Na década de 40, foi editada oficialmente pela livraria Francisco Alves, com o formato de um caderno destacável medindo 15 x 21cm em papel com características de jornal, e com ilustrações em preto e branco.

Figura 32- Capa do Livro de Lili – 20ª edição



Fonte: http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/cartilhas_imagens/lili_1.htm: acesso em 30/09/2012.

Uma década depois, nos anos 50, a cartilha começou a sofrer algumas alterações em relação às edições anteriores. A primeira mudança foi a editora de publicação, que passou a ser a Editora Brasil S/A. O formato de livro destacável deixou de existir, e a capa que era preta e branca, ganhou cores e imagem diferente.

Essa cartilha foi considerada uma obra extremamente popular entre os leitores, além de ser incluída na lista das mais vendidas no mercado editorial.

Campelo esclarece sobre a relevância desse material didático no processo de alfabetização,

Dados coletados em grupos escolares da capital¹¹ sugerem que, no período de 1940 a 1945, O Livro de Lili era o material de referência no processo de ensino aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Era a “cartilha” tida como ideal. Atendia aos anseios dos professores; suas bases metodológicas estavam fundamentadas nos pressupostos do método Global (CAMPELO, 2007, p.131).

Comprovando todo esse sucesso do *Livro de Lili*, no ano de 1956 a cartilha se encontrava em sua 8ª edição e logo, em 1961, aproximadamente onze anos após a sua publicação pela editora Brasil, já se encontrava na sua 83ª edição.

Como o nosso estudo aborda o período que vai de 1933 a 1971, utilizaremos para nossa análise, a edição que segue como exemplo pela folha de rosto transcrita: Coleção Didática do Brasil / Série “Primária” Vol. 15 / Anita Fonseca / O LIVRO DE LILI / (CARTILHA) / 83.ª Edição / Editora do Brasil S/A - São Paulo – Rua Conselheiro Nébias N.º 887 / Belém – Fortaleza – Recife – Salvador – Rio – B. Horizonte – Curitiba – P. Alegre / 1961.

Julgamos pertinente apresentar os dados acima para confirmarmos as informações anteriormente citadas, assim como para verificarmos a diversidade regional de adoção da cartilha, o que nos confirma o sucesso da obra.

O *Livro de Lili* era uma cartilha baseada na concepção metodológica analítica que era utilizada pela nova compreensão educacional do período. Ela adotava uma das dimensões de ensino do método analítico, o global, que aqui também nomearemos de Método Global, baseado em contos e historietas. Na edição analisada, a cartilha apresentava 144 páginas divididas em 20 historietas, que estavam subdivididas em duas partes: onze lições na primeira, sendo da página 07 a 107; e nove lições na segunda, da 114 a 141. As numerações das páginas apareciam em ambos os lados, porém a impressão das historietas e atividades eram sempre nas páginas do lado direito (frente); o verso era enumerado, porém não exibia nenhum conteúdo.

Os textos/historietas da cartilha transcorriam em torno de uma menina de nome Lili. As histórias iam se complementando, não havia contradição dos fatos. Elas eram basicamente sobre a vida de Lili. A partir da 2ª lição, apareciam outras personagens para integrarem as

¹¹ Belo Horizonte

historietas com Lili, alguns deles, eram Suzete, a cachorrinha de Lili; Joãozinho e seu cachorrinho Totó.

Apresentamos abaixo, a primeira lição da cartilha.

Figura 33 e 34- 1ª lição da cartilha Livro de Lili – 83ª edição

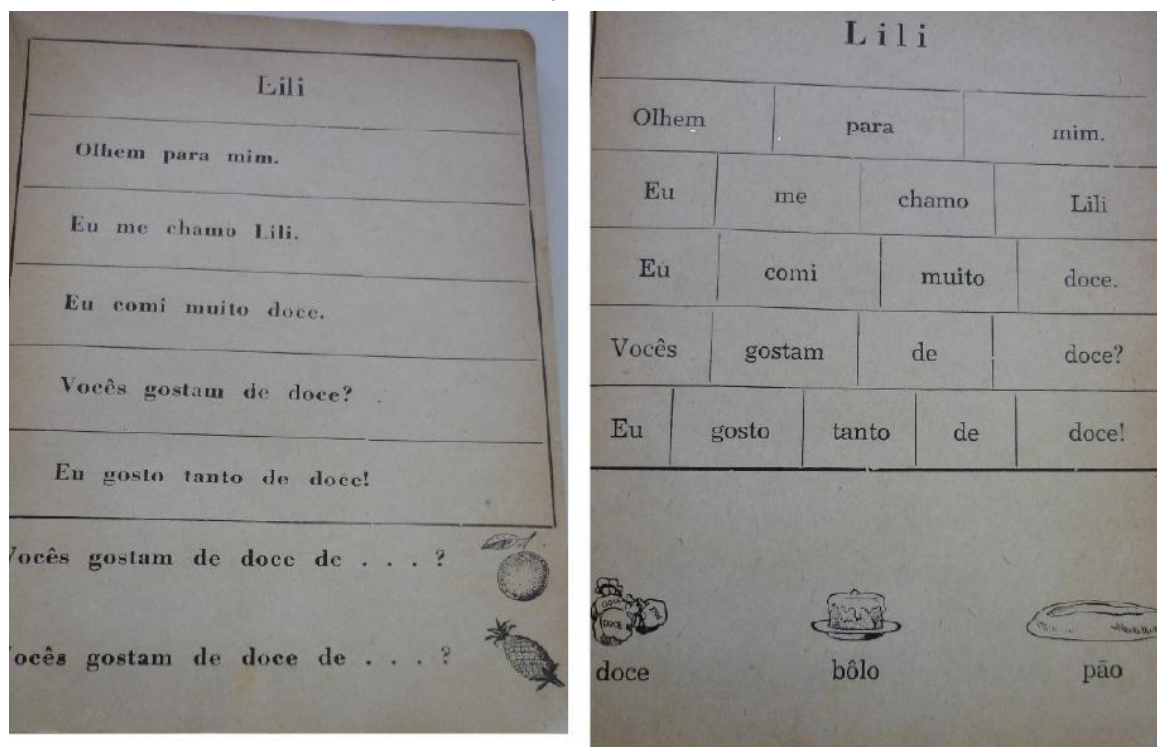


Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH

A historietta da 1ª lição era apresentada de duas formas; primeiramente, em letra de imprensa, com a ilustração colorida suavemente; posteriormente, em letra cursiva, com a ilustração em preto e branco, o que oportunizava as crianças o momento para colorir. Percebe-se, com esta dupla apresentação das histórias, a preocupação com a memorização dos textos. Observa-se também, nas histórias de Lili, uma tentativa de interlocução com o leitor, fato exemplificado quando ela questiona: *Vocês gostam de doce?* Dava-se com isso, a oportunidade de uma conexão do personagem com seus leitores. A composição das frases era simples e, na maioria das vezes, apresentavam uma lógica na história, mesmo com a repetição alguns termos.

Após cada historieta, eram apresentadas as atividades, uma folha com as frases e, posteriormente, as palavras que compunham o texto, para que os alunos as recortassem e montassem novamente a história. Também eram expostos no final da página de atividades, imagens com seus respectivos nomes, conforme a ilustração apresentada, a seguir:

Figura 35 e 36- Páginas das sentenças e das palavras da Cartilha Livro de Lili – Edição do ano de 1961



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH

Os princípios para o ensino da leitura e da escrita, nessa cartilha, são embasados na concepção pedagógica defendida por Lucia Casasanta, que se norteava pelos pressupostos de Decroly. Maciel explicita a concepção de aprendizagem defendida pelo autor, que considera que a aprendizagem das crianças ocorre mediante três operações intelectuais: “[...] a observação, a associação de ideias e a expressão, um ciclo de atividades mentais que definem o processo de aprendizagem da criança” (MACIEL, 2001, p. 96).

Ainda Maciel,

O método Decroly eleva de muito o papel do professor embora seja a criança o ponto de convergência de toda a ação da chamada Escola Ativa [...]. Ao professor fica no entanto não a mera fiscalização ou assistência, mas o papel de guia, de orientador da criança. O professor supre o livro, mas vai muito além porque orienta a inteligência da criança impedindo que ela se disperse em objetos sem proveito (MACIEL, 2001, p. 98).

Em cada lição dessa cartilha, é apresentado um tema cuja história discorre sobre ele. A seguir listamos algumas lições contidas no Livro de Lili. Elas não se apresentam na mesma ordem do índice.

Lili, O piano de Lili, As meia de Lili, Joãozinho e o Totó, Olhem a Cozinheira, Têteia, A patinha da Lili, O Retrato, Suzete, O passeio na roça e As bonecas de Lili.

Apesar das histórias estarem mais relacionadas com a infância, como elucidam os títulos das leituras, assim como seu aspecto gráfico com ilustrações alusivas ao brinquedo e à brincadeira, essa cartilha revela uma duplicidade entre o simbolismo infantil e o adulto. As atividades realizadas pelas crianças eram próprias do cotidiano dos adultos, como cozinhar, dirigir automóveis, reconhecer a necessidade de aprender a costurar, tocar piano, que eram atividades que os personagens Lili e Joãozinho, ainda crianças, já realizavam, ou seja, modelos de comportamentos inerentes aos dos adultos. Outra questão importante a salientar é o bom comportamento sempre valorizado nas atitudes das personagens.

A terceira lição, nomeada *A cozinheira*, segue abaixo ilustrada,

Figura 37- 3ª lição da cartilha Livro de Lili do ano de 1961



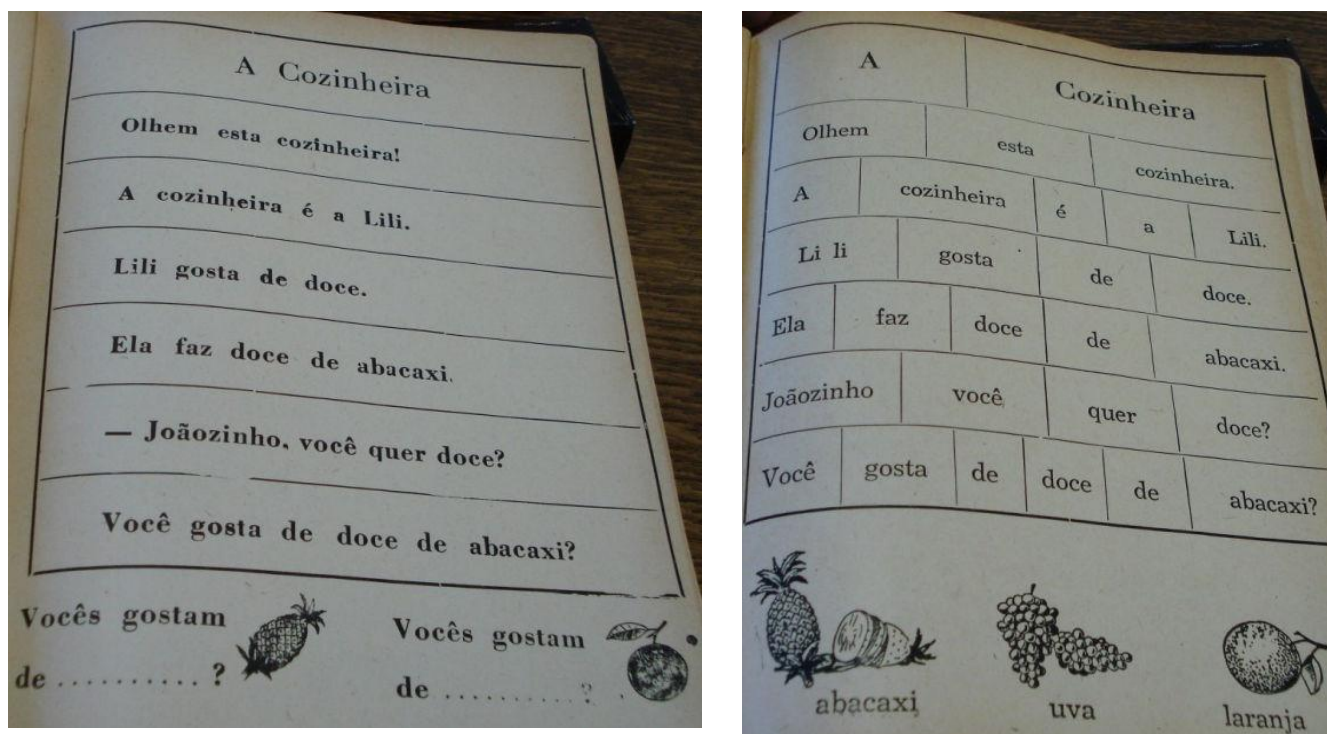
Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH

Percebemos a ininterrupção da lição anterior; a personagem Lili, além de gostar de doce, como foi evidenciado na primeira lição, também faz doce, que agora já recebe sabor -

doce de abacaxi. Aparecem outras personagens para dar sentido às historietas, como é o caso de Joãozinho.

As atividades também seguem a mesma estrutura, vejamos.

Figuras 38 e 39- Folhas de atividades da cartilha Livro de Lili – edição de 1961

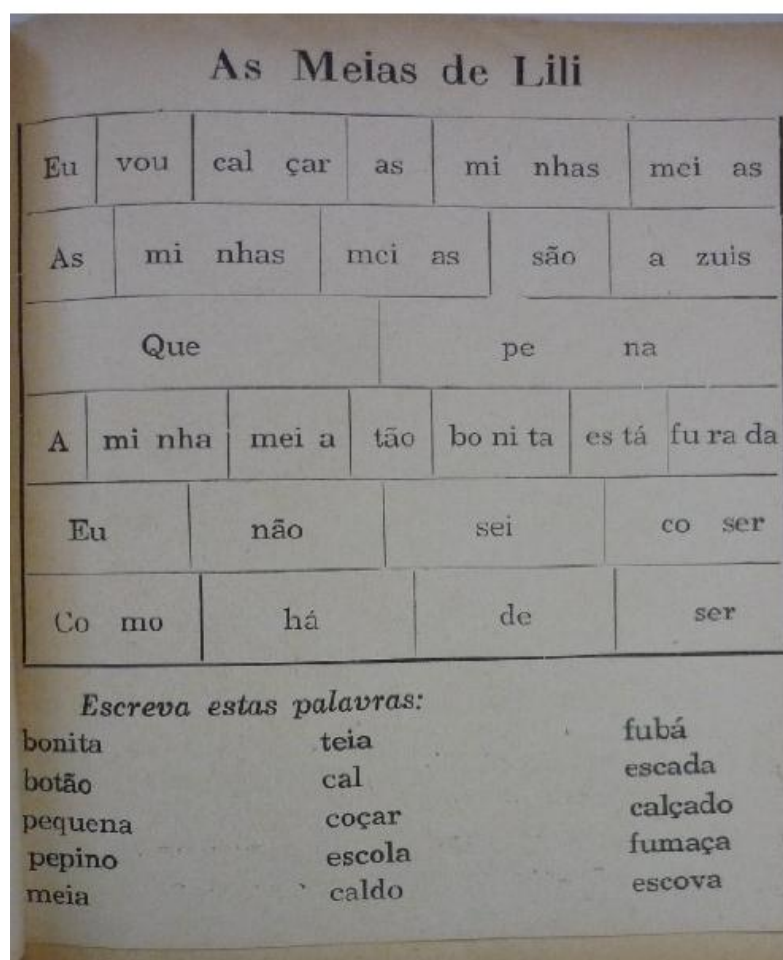


Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de educação da UFMG/ BH

As atividades inerentes às lições seguem o modelo apresentado anteriormente. Elas se apropriam dos exercícios para a alfabetização, consistindo em separar as historietas em partes pequenas – sentenças- que, posteriormente, são separadas em partes ainda menores – palavras e estas em partes mínimas - sílabas.

A partir da página 87, iniciam-se algumas mudanças na estrutura das atividades proporcionadas pela cartilha. Os exercícios que antes eram apresentados por palavras separadas em quadrinhos, agora se diferenciam, passando a apresentar as palavras separadas em sílabas dentro dos mesmos quadrinhos. Temos a página como exemplo.

Figura 40- Página de atividades da cartilha Livro de Lili- ano de 1961



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH

Fica claro por meio das atividades da cartilha *Livro de Lili*, a preocupação constante com os segmentos do Método Global, texto \Rightarrow palavras \Rightarrow sílabas. Assim também com a memorização que era cobrada com a cópia das palavras no final da folha de atividades, onde localizavam-se 15 palavras divididas em 3 grupos de 5.

Uma novidade apresentada na cartilha *Livro de Lili* foi o manual do alfabetizador em volume separado do manual do aluno. Esse manual trazia avanços para as atividades pedagógicas da época, como os cartazes e os cadernos de ficha.

Não foi possível, em nossa pesquisa, localizarmos esse manual do alfabetizador, porém procuramos em outros estudos localizar informações sobre ele. Eram compostos, em média, de 78 páginas divididas em capítulos onde a autora enfatizava discussões sobre o Método Global, como utilizar a cartilha e exemplos de atividades para trabalharem com as crianças. Em suma, “o manual é um tratado metodológico sobre o método global o qual

descreve cinco fases do método acrescidas das atividades a serem utilizadas para um bom aproveitamento” (LIMA, 2011, p.74).

O cartaz a seguir exemplifica parte desse manual que acompanhava a cartilha.

Figura 41- Cartaz que acompanhava a cartilha Livro de Lili – 83ª edição



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH

Fica evidente a importância do manual do professor para facilitar o trabalho docente no processo de alfabetização embasado no método Global. Maciel também salienta que “O Livro de Lili – manual da professora é um verdadeiro tratado metodológico sobre o Método Global” (2001, p. 143). Esse manual enfatizava valores psicopedagógicos no processo de alfabetização, o que esclarece a relação do Método Global ou ainda Analítico, com as bases fundamentadas na Psicologia. Claparède, esclarece essa base metodológica, ao afirmar que a criança, “[...] vê as coisas ‘globalmente’, percebendo-as numa visão de conjunto, sem análise” (FONSECA, 1956, p. 9).

Procuramos agora, realizar algumas observações gerais relacionadas às questões linguísticas assim como às sociais, que o *Livro de Lili*, apresenta. Em relação às palavras que compunham os textos da cartilha, pode-se verificar que elas não eram difíceis. Em sua grande maioria formava-se pelo padrão silábico simples, consoante e vogal (CV). Entretanto, havia

também palavras formadas por padrões silábicos um pouco mais complexos, que utilizavam consoante, vogal, consoante (CVC); consoante, consoante e vogal (CCV) e outras constituídas de alguns dígrafos como: lh, nh, ch, rr, ss. Outro fato que marcava a diferença dessa nova concepção metodológica era a introdução dos sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação e travessão), que eram utilizados para organizar e dar sequência lógica às historietas. Esses fatos, com certeza, não eram comuns nas cartilhas tradicionais - método sintético.

A segunda questão que merece destaque nas observações das lições da cartilha é a presença de indícios de uma ideologia patriarcal desde as primeiras lições. O papel e a função da mulher estavam relativizados aos cuidados domésticos (Lili cozinhava), à centralidade na maternidade, insinuados nas passagens em que (Lili cuida e tem zelo com as bonecas, com a patinha Tetéia, com a cachorrinha Suzete), à realização de atividades específicas para as mulheres da época (Lili tocava piano). Assim como é clara a postura da feminilidade de Lili, também se pode observar a diferença de atitudes de Joãozinho. Em todos os textos em que aparece, jamais ele é colocado em situações de afazeres domésticos, tão pouco em qualquer relação com a questão de paternidade. Observamos, entretanto, um movimento de complementaridade entre Lili e Joãozinho. Nas lições, Joãozinho se destaca na liderança, estando sempre no comando. A ele, em geral, são reservadas as atividades que envolvem tecnologia, profissionalismo, aventura, coragem e força, por exemplo: a posse do carro na lição “Joãozinho e Totó” e o controle da câmera fotográfica em “O retrato de Lili”. As cenas das atividades apresentadas são providas de aventura, coragem, inteligência e força. O conteúdo apresentado nas cartilhas em forma de historietas e/ou imagens reforça um ideal de família, e esses fatos corroboram para construção de estilos de ser e estar na sociedade, naquele período.

Procuramos com essas observações, realizar uma apreciação geral sobre a cartilha *Livro de Lili*, confirmando questões importantes sobre a história da alfabetização canapolina.

AS MAIS BELAS HISTÓRIAS: Pré-livro - Os Três Porquinhos

Figura 42- Capa do Pré-livro: Os três Porquinhos – ano:1984



Reafirmamos a importância da professora Lúcia Casasanta na defesa do método global, conforme explicita Fonseca,

Em Minas, desde algum tempo, se vem adotando o método global pelo processo de "contos ou historietas". Devemos, porém, a sua divulgação entre nós, com técnicas mais aperfeiçoadas, à professora Lúcia Casasanta, que, a partir de 1929, através de eficiente curso de Metodologia da Língua Pátria, ditado na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, vem imprimindo nova e inteligente orientação ao ensino dessa matéria, baseando-se em sólidos princípios científicos (FONSECA, 1942, p.17).

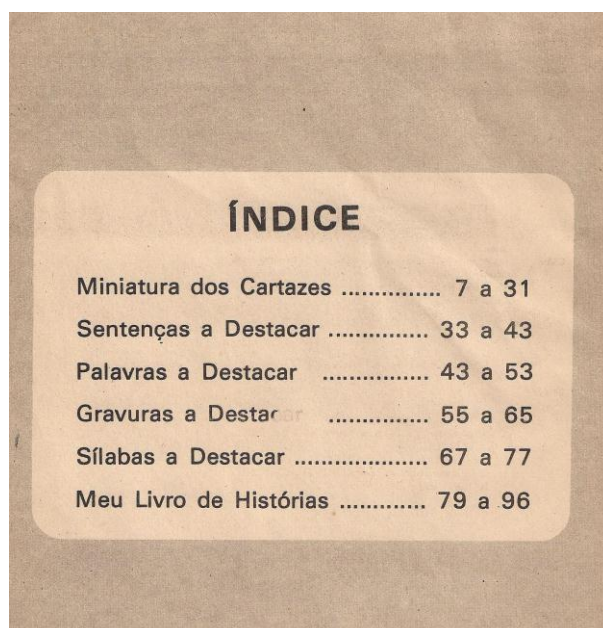
Após colaborar significativamente na divulgação desta metodologia de ensino da leitura e escrita no estado mineiro, foi apenas no ano de 1954 que a própria Lúcia Casasanta

lançou seu primeiro pré-livro¹², *Os três porquinhos*, obra que integra a coleção - As mais Belas Histórias.

Apesar de ter a sua primeira versão editada ainda na década de 50, pela Editora Brasil S/A em Belo Horizonte, Minas Gerais, foi somente dezesseis anos depois, que esse manual foi utilizado em nossa realidade educacional, no ano de 1970. Podemos afirmar que o exemplar analisado excede a 80ª edição, pois no ano de 1966 ele já se encontrava em sua 78ª publicação, sendo editado ininterruptamente até o ano de 1994 (Maciel, 2001, p.145).

Porém, a edição que utilizaremos para nossas cogitações, é um exemplar localizado no município e se refere ao ano de 1984. Não conseguimos localizar o número de sua edição. Ele é composto de 96 páginas assim divididas: da página 7 à 31- miniaturas dos cartazes; 33 à 43 - sentenças a destacar; da 43 à 53 -palavras a destacar; da 55 à 65- gravuras a destacar; da 67 à 77 -sílabas a destacar e, por fim, da 79 à 96, o livro de histórias. Logo no início do pré-livro, página 04, é explicitado que ele é acrescido pelo livro do mestre e pelo bloco de atividades.

Figura 43- Índice do pré-livro- Três Porquinhos- ano de 1984



The image shows a page with a title 'ÍNDICE' and a list of contents. The text is as follows:

ÍNDICE	
Miniatura dos Cartazes	7 a 31
Sentenças a Destacar	33 a 43
Palavras a Destacar	43 a 53
Gravuras a Destacar	55 a 65
Sílabas a Destacar	67 a 77
Meu Livro de Histórias	79 a 96

Fonte: Arquivo particular da professora Leny de Gouveia Fransozi

12 “Um dos mecanismos utilizados pelos educadores escolanovistas para estimular novos hábitos de leitura. Aproximar leitores e livros, constituir leitores proficientes não apenas para saber selecionar informações, mas para apropriar-se delas” (BEIRITH, 2008, p.5)

O pré-livro possuía as dimensões de 19 x15 cm, em um papel semelhante ao de jornal. A capa era colorida e muito ilustrada com princesa, príncipe, duende, castelo, animais e crianças. Já o seu interior, quando se referia a parte denominada *miniaturas dos cartazes*, ou seja, às lições que envolviam a história dos três porquinhos, que também estavam disponíveis nos cartazes, eram todas em preto e branco. Esse fato oportunizava aos alunos o uso da criatividade ao colorir as imagens destas lições.

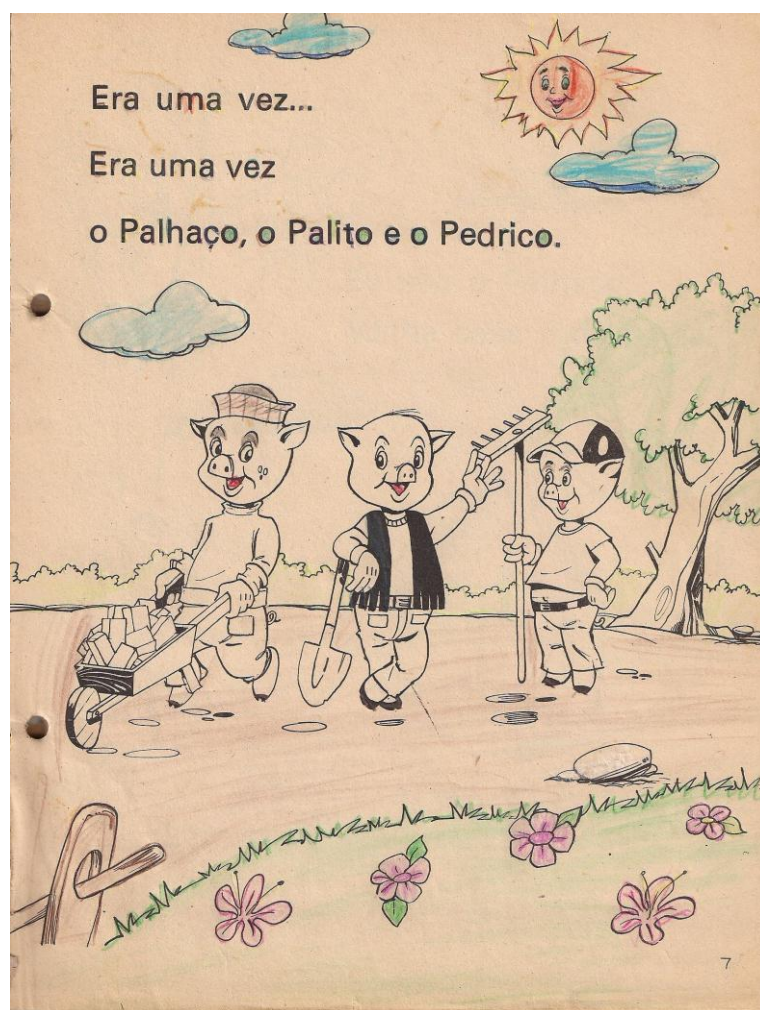
As folhas do manual eram perfuradas e destacáveis para que o professor trabalhasse lição por lição, formando, aos poucos, o pré-livro. Esse procedimento também facilitava o trabalho do aluno, pois ele se preocupava apenas com aquela página, assim, cada lição era explorada individualmente pela professora.

Essas características mencionadas a propósito do pré-livro, comprovam as afirmações de Casasanta na tentativa de diferenciá-lo das cartilhas.

É um pré-livro porque vai iniciar a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão é também um pré-livro porque ainda não é um livro, vai sendo construído como livro pelos alunos: inicialmente, o aluno recebe apenas a capa do livro, e as lições vão sendo agregadas à medida que são trabalhadas, de modo que, ao findar todas as lições, o aluno terá construído o seu pré-livro. [...] A cartilha já era um livro pronto, com textos ‘fabricados’ com o objetivo de se trabalhar determinado vocábulo, não levava em conta os interesses das crianças. Diferentemente, o pré-livro era um material didático básico para iniciar o aluno na aprendizagem da leitura, desenvolvido e acrescido com o uso de jogos, leituras suplementares e intermediárias (MACIEL, 2001, p. 74)

Casasanta foi ousada em sua obra, pois utilizou um conto muito conhecido, a história dos três porquinhos, transformando-o em treze lições, para o artifício de alfabetizar crianças. Esse fato diferenciava o trabalho da autora com o sucesso da época *O livro de Lili*. Essa diferenciação se dava do fato de ela partir de algo já conhecido -o texto-, para fazer a apresentação do novo – o vocabulário.

Figura 44- 1ª lição do Pré-livro – Os Três Porquinhos-ano de 1984



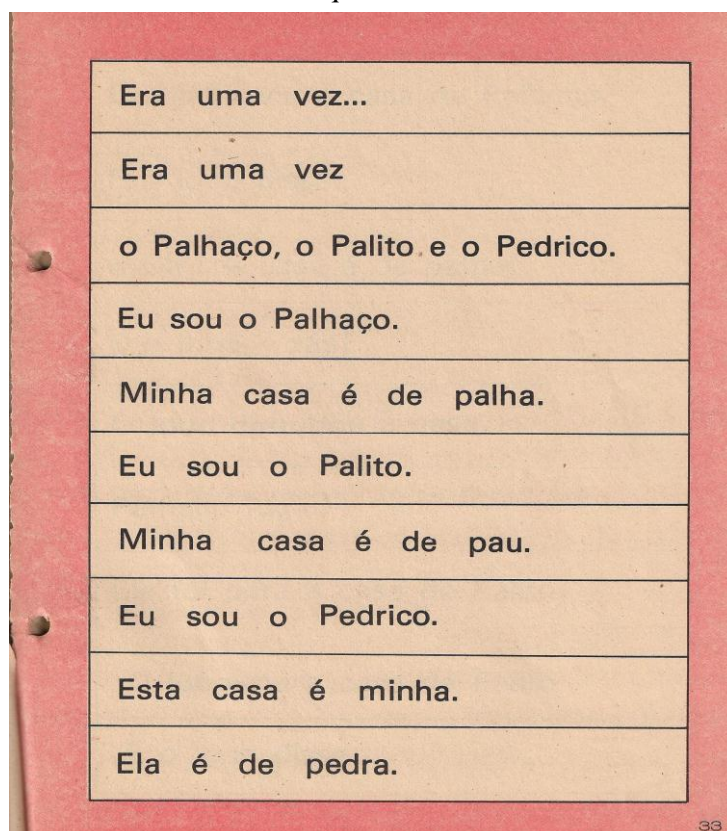
Fonte: Arquivo particular da professora Leny Gouveia Fransozi

Como podemos verificar na imagem da 1ª lição, o pré-livro era composto de curtas historietas variando entre duas a seis frases, em torno dos três porquinhos, Palhaço, Palito, Pedrico e do Lobo. Os sinais de pontuação (dois pontos, interrogação, exclamação, reticências e ponto final) estavam presentes na história, elucidando o diálogo das personagens com os leitores e destas entre si.

Essas características afirmam o que Maciel ressalta sobre as recomendações de Casasanta a suas alunas-mestras, na elaboração dos pré-livros: “texto com sequência lógica; frases curtas; escritas cada uma em uma linha; pontuação variada; repetição das palavras; uso de letras maiúsculas; cinco sentenças” (MACIEL, 2001, p.136).

Após a apresentação das lições, iniciavam-se as sentenças a destacar, que eram as frases do texto, todas separadas em um quadro. A disposição delas era uma abaixo da outra, oportunizando assim que os alunos as destacassem para formar o texto completo.

Figura 45- Página das sentenças a destacar do pré-livro-
Os Três Porquinhos- ano de 1984



Fonte: Arquivo particular da professora Leny de Gouveia Fransozi

A estrutura do pré-livro *Os Três Porquinhos* mais uma vez esclarece a base metodológica do Método Global, que partia do todo -texto-, para as partes – sentenças. Assim como a estrutura, a configuração visual era um elemento definitivo na aprendizagem desse método.

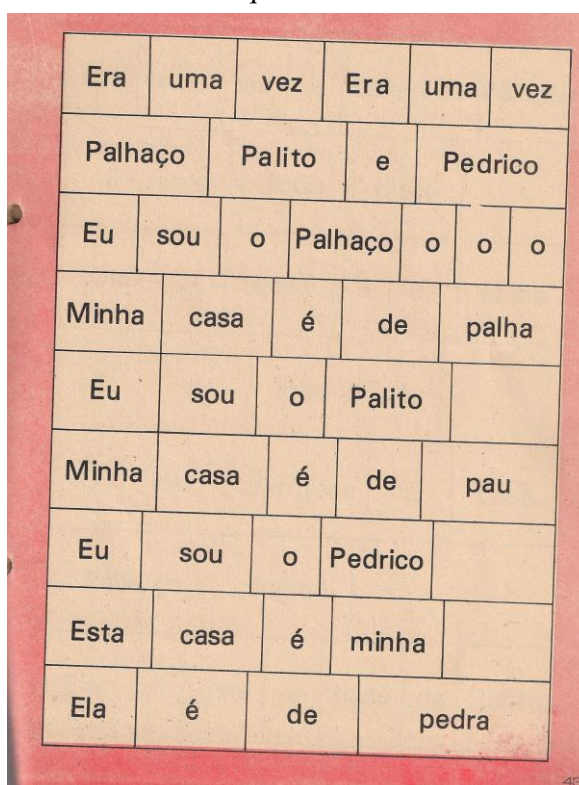
Maciel salienta algumas questões sobre a importância da visualização do texto “as sentenças expressas não deveriam exceder o tamanho da linha, para que não houvesse movimentos regressivos dos olhos” (2001, p. 136).

Nesse contexto, Maciel reporta-se às considerações de Casasanta sobre a estrutura dos pré-livros, na abordagem da metodologia global,

para iniciar as quatro primeiras lições, o pré-livro deveria conter de três a quatro sentenças, sem se descuidar dos aspectos visuais delas. O perfil da sentença não deveria ser simétrico, pois os acentos, as letras ascendentes e descendentes, os pingos nos is, os sinais de pontuação, as maiúsculas, as letras dobradas facilitariam o reconhecimento e ajudariam na memorização desses traços linguísticos (MACIEL, 2001, p.135-136)

Sequenciando a ordem técnica do pré-livro, inicia-se a fase da palavração. Assim como as frases foram apresentadas em quadros separados, as palavras também seguiam esse mesmo procedimento. Denominado de palavras a destacar, no índice do manual, a história era iniciada separando palavra por palavra dentro dos quadrinhos. Posteriormente poderiam ser destacadas pelos alunos na formação de frases e, depois, do texto. Ilustramos a página a seguir para identificar o procedimento.

Figura 46- Página das palavras a destacar do pré-livro:
Os Três Porquinhos- ano de 1984

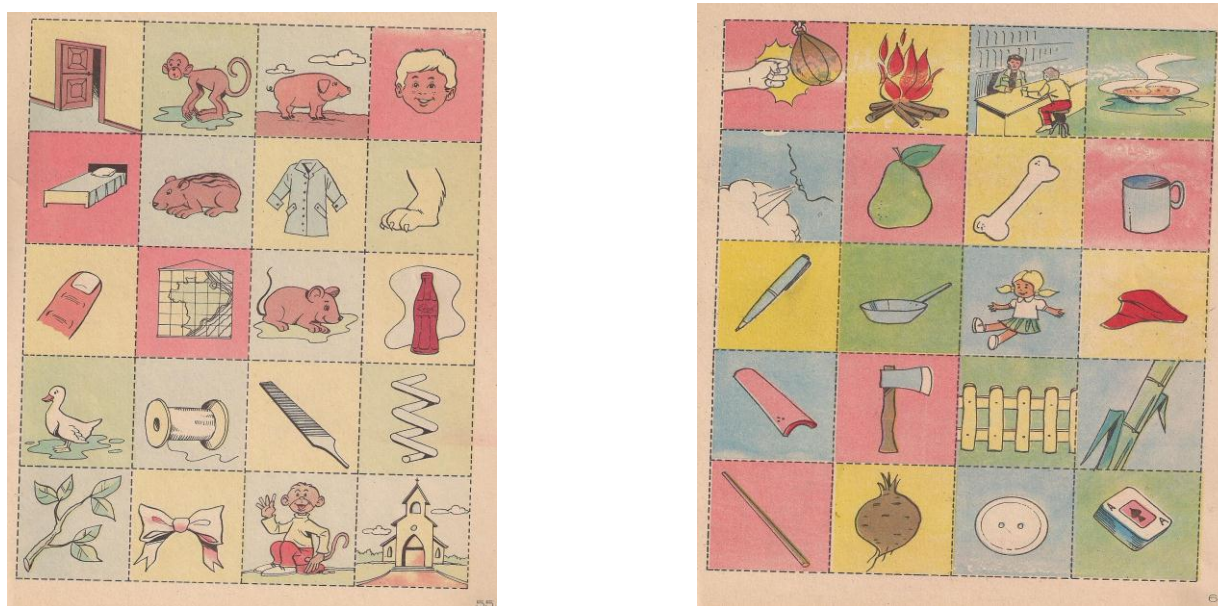


Fonte: Arquivo particular da professora Leny Regina de Gouveia Fransozi

Diferindo da versão anterior, que após as palavras eram apresentadas as sílabas a destacar, o pré-livro analisado exibiu antes da história em sílabas, na página 55 à 65, gravuras coloridas para destacar. Eram 10 páginas, cada uma contendo 20 gravuras coloridas e variadas. No início essas imagens eram representadas por palavras formadas por duas ou três sílabas mais simples, compostas de consoante e vogal (CV). Nas páginas seguintes, o grau de dificuldade das palavras que representavam as imagens ia aumentando, iniciavam palavras compostas de sílabas mais complexas, formadas por consoante, consoante e vogal (CCV). Essas gravuras estavam dispostas em página envolvida por traços de pontilhado, subtendendo que elas deviam ser recortadas pelos alunos para desenvolverem suas atividades.

A seguir, dois exemplos na imagem abaixo:

Figuras 47 e 48- Páginas das imagens a destacar do Pré-livro: Os Três Porquinhos- ano de 1984



Fonte: Arquivo particular da professora Leny Regina de Gouveia Fransozi

Enfim, após as gravuras, apareciam as páginas com as sílabas, que também eram separadas uma por uma em quadrinhos. Destacamos, ainda, que todas as palavras e sílabas apresentadas nos quadros eram as utilizadas nas lições.

Figura 49- Página de sílabas a destacar do pré-livro: Os Três Porquinhos – ano de 1984

E	ra	u	ma	vez		Pa	li	to	o
E	ra	u	ma	vez	o	Pe	dri	co	e
					Pa	lha	ço	o	
Eu	sou	o	Pa	lha	ço				
Mi	nha	ca	sa	é	de	pa	lha		
Eu	sou	o	Pa	li	to				
Mi	nha	ca	sa	é	de	pau			
Eu	sou	o	Pe	dri	co				

Fonte: Arquivo particular da professora Leny Regina de Gouveia Fransozi

Nas últimas páginas do pré-livro do manual do aluno, página 80, havia uma folha anunciando “Meu Livro de Histórias”. Eram apresentadas nessa parte, 10 histórias com ilustrações coloridas e alegres, sendo 4 sem títulos, expondo uma continuidade da história original dos três porquinhos, porém com uma versão desconhecida. Na primeira, Pedrico, um dos porquinhos, narrava que o lobo é valente, porém não conseguira derrubar sua casa, pois ela era de pedra. A segunda, retratava a queda do lobo no caldeirão, porém, advertia que ele não morreria e sim fugira. Já na penúltima história, o porquinho Palito afirmava que era muito valente e que iria prender o lobo e trazê-lo. Na última leitura, era a vez do lobo argumentar. Ele conversava com uma arara e dizia que não quisera comer os porquinhos porque eles eram magros, feios e bobos. Após essa sequência de histórias, ainda se tratando do lobo e dos porquinhos, iniciavam seis novas histórias.

Os títulos das novas lições variavam, porém tendo como referência os animais.

A primeira, nomeada “A casa do tico-tico”, relatava que a casa do pássaro não era de pedra, nem de pau, mas, sim, de palha e gravetos, pois sua casa era seu ninho. A lição dois, “A casa do Coelho”, também partia da afirmação anterior, que sua casa não era de pedra e nem de pau, não tinha telhado e nem chaminé, sua casa era a toca. A terceira lição, “O galo”, o tema se diferenciava, o enredo era entorno do galo, quando ele cantava, a galinha e o pintinho iam dormir. A lição que tinha como título “Bingo”, relatava a história de um cachorrinho que não tinha casa, mas que teve a sorte de encontrar um garotinho que o levou para casa e ainda construiu uma casinha de madeira para ele. “O ladrão” era a quinta história do pré-livro, ela mencionava a entrada de um ladrão na casa de João, e ele fugiu por conta gritaria do papagaio de João. A última lição intitulada “A cabrinha fujona” descrevia a fuga de uma cabra que estava a procura de sua casa na fazenda e se perdia pelo caminho, porém ela era encontrada por Plutão, o cachorrinho de Marita.

Percebe-se, na apresentação ligeira do enredo das lições, que todas apresentavam como temática geral o assunto “casa”, e também proporcionavam palavras novas para serem trabalhadas com os alunos. Outra questão importante a mencionar é que as primeiras leituras eram menores em relação às últimas. Quando se ia avançando nas lições, o tamanho da leitura também aumentava, assim, a quantidade de páginas variavam; da primeira à terceira, apenas uma página para cada história; já a quarta e a quinta, duas páginas e, a última leitura, já apresentava cinco páginas.

Figura 50- Página das leituras “A casa do Coelho” do pré-livro:
Os Três Porquinhos – ano de 1954



Fonte: Arquivo particular da professora Leni Regina de Gouveia Fransozi

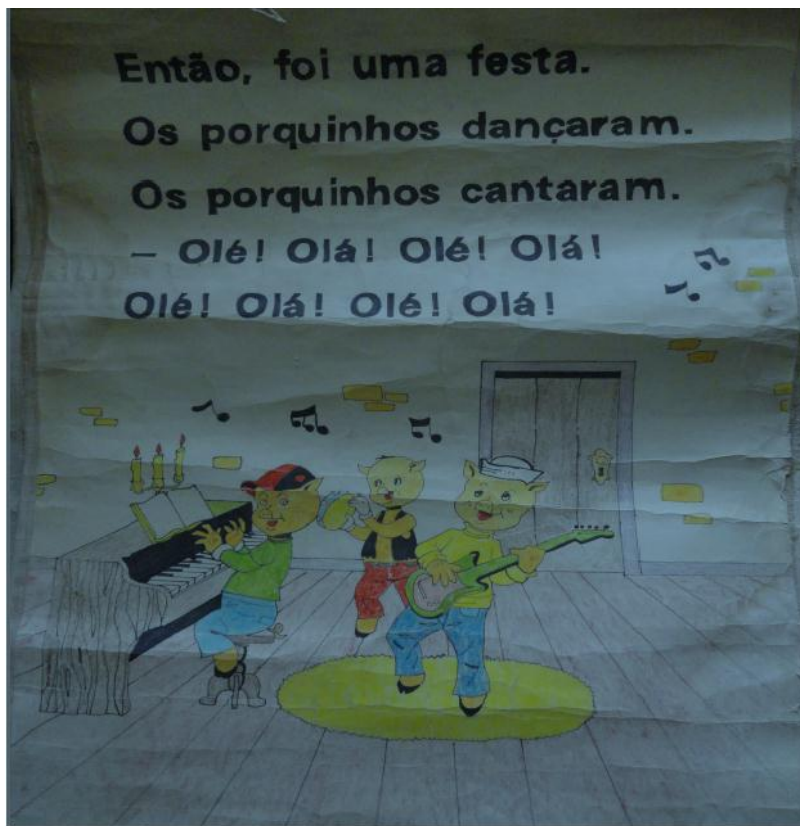
Juntamente com o manual dos alunos e do professor, acompanhavam os cartazes com as leituras para serem trabalhadas em sala de aula. Esses cartazes eram de tecido e continham as ilustrações referentes às cenas da história narrada, o que facilitava aos alunos acompanharem o momento de leitura. Sobre eles, Maciel afirma que

Fazia parte do pré-livro a reprodução das lições e ilustrações apresentadas em cartazes grandes, visíveis a todos os que estivessem na classe. Os cartazes eram o principal material de apoio dos professores. Antes de iniciar a lição, essa era amplamente explorada nos cartazes; só depois os alunos recebiam a cópia da lição. Para cada novo cartaz apresentado, a professora deveria seguir todos os dez passos da fase do conto (MACIEL, 2001, p.132).

Assim, podemos compreender que os cartazes utilizados nessa etapa da fase do conto, mencionada por Maciel (2001), tinham como objetivo primordial, familiarizar a criança com a leitura, despertando nela o desejo de ler e, concomitantemente oferecendo-lhe a

possibilidade de perceber o sentido do texto completo, não de forma fragmentada, dividido em sentenças, palavras e sílabas descontextualizadas. Vejamos o modelo do cartaz a seguir.

Figura 51- Cartazes que acompanham o pré-livro: Os Três Porquinhos



Fonte: Núcleo de alfabetização da FAGED/ NEIAPE/ UFU

O Livro do Mestre, da coleção *As mais Belas Histórias - Os três porquinhos*, não foi localizado em nossa pesquisa, dedicamos. Dedicamos uma atenção especial para encontrá-lo, porém não obtivemos sucesso. Entretanto, considerando sua importância para a compreensão da metodologia de alfabetização adotada, julgamos por bem mencionar brevemente algumas de suas características principais, partindo das observações realizadas em outros estudos.

Lúcia Casasanta descreve que a proposta metodológica, disponível no pré-livro, é a mesma que está no *Manual da Lil*, assim como no Programa de Ensino de Minas Gerais, vigente até o ano de 1964, Maciel (2001).

Lima, em sua dissertação, relata a estrutura do pré-livro do ano de 1961 por ela analisado. Faremos menção a este exemplar por acreditar que as alterações de um período para outro não são tão significativas. Nas observações gerais, verifica-se que as alterações são mínimas e/ou inexistentes.

O pré-livro, parte do mestre, é dividido em 8 capítulos, sendo eles: o material de Leitura; Período preparatório; período inicial; Fase do conto; Fase da sentencição; Fase das Porções de sentido; Fase da palavração; Fase de silabação ou dos elementos fônicos além do prefácio que foi redigido pela própria Lucia Casasanta (LIMA, 2011, p.78).

O capítulo um apresenta o material e traz as informações necessárias para o alfabetizador desenvolver seu trabalho em sala de aula. Na parte dois, são apresentadas algumas atividades variadas para serem trabalhadas com os alunos em sala. Já o período inicial, terceiro capítulo, inicia o trabalho com o pré-livro, procurando desenvolver nas crianças o desejo pela leitura assim como formar bons hábitos e habilidades no processo de ler. O capítulo quatro, denominado fase do conto, é o momento em que a autora relata sobre a utilização direta do método global, enfatizando como deve ser trabalhado o pré-livro, assim como os cartazes e o material de apoio. A fase de sentencição corresponde ao capítulo cinco, e este se inicia com a autora recomendando a necessidade de as crianças estarem mais amadurecidas para ingressar nesta fase, pois é um momento em que as atividades se iniciam. No capítulo seis, porção de sentidos, é o momento em que os alunos deveriam colocar a imaginação em ação, em que o alfabetizador utiliza parte de uma sentença para a formação de outra. Finalmente, as últimas fases, sete e oito, palavração e silabação é um momento de complementação do processo de leitura, a oportunidade de treinar a percepção auditiva, decompondo as palavras em sílabas e, por fim, a formando novas palavras partindo dessas sílabas.

Nesse contexto, verificamos que o livro do mestre era um complemento indispensável no trabalho com a alfabetização, pois facilitava o trabalho do professor/alfabetizador, pois apresentava detalhadamente as etapas a serem desenvolvidas no ensino da leitura e escrita às crianças.

Estas observações em relação ao pré-livro - *Os Três Porquinhos* contribuíram para a compreensão do método analítico, ou ainda, global de contos, utilizado no processo de alfabetização em Canápolis-MG.

Maciel confirma o sucesso dessa metodologia de ensino,

O sucesso de *Os três porquinhos* e, portanto, da proposta metodológica de Casasanta pode ser verificado nos Relatórios emitidos pela FAE/MEC, na década de 80: entre as dez cartilhas mais distribuídas no Brasil pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o pré-livro da Coleção *As mais belas histórias* era um dos mais requisitados pelas escolas brasileiras (MACIEL, 2001, p.146)

Não podemos negar, assim, a importância e a permanência desse manual de alfabetização para o estado mineiro, assim como para o município da pesquisa.

Conclui-se, portanto, que o processo de alfabetização em Canápolis, no segundo período, foi marcado pela presença do método analítico/global, que estabelecia como base metodológica para a alfabetização o trabalho iniciado do todo para as partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(FREIRE, 1987, p.155).

A interrupção da escrita não significa a conclusão sobre a tematização pesquisada, mas, sim, o momento de algumas considerações finais sobre a mesma.

Esse é o resultado de um processo que envolveu muitas leituras, reflexões, buscas, discussões com outros pesquisadores e, principalmente, análises de documentos e cartilhas de alfabetização.

Foi possível, durante a pesquisa, conhecer uma gama de pressupostos teóricos, assim como de outros estudos e também autores que, em outros momentos e com outros objetos de investigação, porém se apropriando da tematização apresentada, marcaram suas posições e contribuíram para que melhor compreendêssemos o contexto histórico da alfabetização mineira e canapolina.

Assim, ao longo da pesquisa, procuramos uma articulação entre o nosso olhar, o ler, o analisar e o compreender, para construirmos algumas respostas para a pergunta inicial: Como se construiu o contexto histórico da alfabetização no Município de Canápolis-MG no período de 1933 a 1971?

A análise e interpretação das fontes primárias e secundárias possibilitaram o contato com os ricos materiais sobre a alfabetização, que para serem interpretados, exigiram uma nova maneira de olhar, assim como múltiplas leituras e releituras atentas, no sentido de se evitar conclusões precipitadas. Surgiram as dificuldades na busca das fontes, assim como na interpretação das informações, devido às evidências e/ou achados estarem, muitas vezes, implícitos.

Se por um lado, a riqueza dos documentos e cartilhas contribuíram para ampliar a compreensão sobre o processo de alfabetização em Canápolis, eles podem não ter sido suficientes para responderem a questão investigativa desse estudo.

Acredita-se que os fatores que dificultaram a investigação estejam relacionados à complexidade do objeto de estudo, ou pela pouca exploração do campo de pesquisa, o que

torna o referencial teórico empobrecido, seja pelo recorte temporal escolhido, ou ainda, pelas situações das fontes dispersas e distintas.

Outra dificuldade que se apresentou, também relacionada aos documentos arquivados, foi a localização deles fora do município. Como evidenciado no estudo, Canápolis pertenceu ao município vizinho de Monte Alegre de Minas, por isso os documentos pertencentes ao município pesquisado antes de sua emancipação política, em 1948, estavam arquivados no município de Monte Alegre, o que demandou várias visitas à cidade vizinha, assim como uma certa dificuldade ao acesso e à localização dessas fontes.

É importante salientar que alguns documentos da análise, apesar de não terem um valor histórico claramente definido como fonte documental, forneceram-nos importantes “pistas” para percebermos que o processo de aquisição da leitura e da escrita já era alvo de discussões e preocupações no início do século XX, em Canápolis-MG.

Para construirmos esta dissertação que aborda a História da Alfabetização canapolina, procuramos, a priori, contextualizar o processo histórico da alfabetização no Brasil, assim como no estado de Minas Gerais, no período delimitado para o estudo, pois, ficou evidente que o processo de alfabetização não ocorreu de forma fragmentada ou dissociada de um contexto educacional.

Iniciamos com o despontamento da Educação das Primeiras Letras no Brasil, um período em que o processo de alfabetização brasileira se dava através do método mútuo, que se caracterizava por ser uma modalidade de ensino que beneficiava um grande número de alunos a um custo baixo (os alunos mais adiantados auxiliavam o professor nas salas numerosas).

Esse período também foi marcado por reformas da instrução primária e secundária, elas igualmente contribuíram para a construção da história da alfabetização em nosso país.

Neste contexto, destacamos a Reforma de Couto Ferraz, uma tentativa de substituir as escolas normais pelos professores adjuntos, presença do método mútuo de ensino; a reforma de Leôncio de Carvalho que previa a criação dos jardins-de-infância e a divisão da escola primária em dois graus, ela também sinaliza o ensino na direção do método intuitivo; a Reforma de Sampaio Dória, diminuiu o tempo do ensino primário para dois anos, devendo esse ser gratuito e obrigatório, essa reforma procurou a universalização das primeiras letras, ou seja, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar; a Reforma Estadual Paulista, uma ampla reforma da instrução pública que iniciou-se no estado de São Paulo, porém estendeu-se para todo o país, seu marco foi a instituição dos grupos escolares, “[...] criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas [...]”. (SAVIANI, 2007, p. 172).

As reformas que se aproximam da década de 30, construiu, outro momento histórico da educação brasileira: a substituição de um modelo de educação pautado nas bases políticas por um modelo focado na questão pedagógica.

O processo de alfabetização nesse período é caracterizado pelo ideário da “Escola Nova”, uma ruptura com a preocupação do melhor método para a alfabetizar, dando lugar as discussões sobre o processo de aprendizagem da criança.

Por esta razão, no primeiro capítulo elucidamos fatos históricos da alfabetização desde o ensino das primeiras letras, buscando evidenciar através das reformas educacionais ocorridas em nosso país, a crescente preocupação com a questão político-educacional brasileira. Localizamos também nesse capítulo, alguns estudos sobre a temática pesquisada, eles contribuíram para esclarecer pontos da história da alfabetização no país.

Em seguida, contextualizamos historicamente a alfabetização no estado Mineiro, visto que este estado engloba o município pesquisado. Assim, verificamos a relação das cartilhas de alfabetização utilizadas de forma geral no estado com as localizadas no município.

Na dificuldade em localizar o referencial teórico sobre a temática pesquisada, julgamos imprescindível um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, procurando mapear outros estudos que também abordaram nosso objeto, conseqüentemente pertencendo ao nosso estado. Localizamos uma média dez pesquisas entre dissertações e teses mineiras, que abordam a histórica da alfabetização.

A história mineira revelou-nos a presença marcante de dois métodos de alfabetização no estado. Método sintético - o processo de alfabetização inicia das unidades menores para as maiores (letras, sílabas e textos) e método analítico - o processo de ensino da leitura e escrita deve principiar pelo todo para depois proceder a análise das partes (texto, sílabas, letras).

Na busca pela comprovação da presença dos métodos de alfabetização empregados no estado mineiro, procuramos fazer uma amostragem dos principais manuais de alfabetização utilizados em MG. Dentre as cartilhas localizadas, detectamos duas, que foram utilizadas pelo estado, assim como, pelo município de Canápolis-MG: Livro de Lili e As Mais Belas Histórias – Três Porquinhos.

No terceiro capítulo contextualizamos a história educacional do município pesquisado, enfatizamos os fatos históricos que marcaram a educação canapolina.

O processo de escolarização em Canápolis veio a se concretizar, na década de 30, mais precisamente no ano de 1933, período em que as discussões sobre as concepções

humanista de filosofia da educação moderna ganhavam força no país, suplantando os ideários da pedagogia tradicional. Neste mesmo ano, surge na região a primeira escola pública rural – Escola Cundungo.

No ano de 1952 iniciou-se um novo panorama na educação canapolina. As escolas que ficavam a cargo do município, passam a ser de responsabilidade do estado, sendo nomeadas “Escolas Reunidas Alvarenga Peixoto”. Essas escolas reunidas já apresentavam características dos grupos escolares, porém, só receberam essa nomeação no ano de 1954, sendo denominadas de “Grupo Escolar Alvarenga Peixoto”. A educação do município na época atendia um número de 400 alunos, matriculados em oito classes.

No período de 1955 a 1971, a educação canapolina, caminhou a passos largos, o ensino público municipal se desenvolveu surpreendentemente, foram criadas vinte e oito escolas na área rural e duas na zona urbana. Entre as escolas urbanas, houve a criação de outro grupo escolar, popularmente conhecido como “escola de lata”, ele atendia as crianças em idade escolar de educação primária.

Por fim, abordamos o contexto histórico da alfabetização em Canápolis-MG, onde todos os indícios encontrados, levou-nos a acreditar que a alfabetização canapolina no período da pesquisa, foi marcada pela presença de dois métodos de alfabetização, método sintético e método analítico/global.

O primeiro, utilizado nas décadas de 30 e 40, tinha como característica principal a alfabetização de forma mecânica, ou seja, a preocupação do ensino da leitura e escrita se concentrava apenas nas técnicas para decifrar os textos. O material pedagógico utilizado pelos alfabetizadores do município para trabalharem com esse método de alfabetização foi a Cartilha da Infância. Um manual de alfabetização perpetuado por mais de um século em nosso país.

Já o método analítico ou ainda global como era denominado, esteve presente no processo de alfabetização canapolina nas décadas de 50, 60 e início de 70. Esse método de ensino foi disseminado no município pelas professoras através das cartilhas de alfabetização: O Livro de Lili e As Mais Belas Histórias – Os Três Porquinhos. Esses manuais utilizados na alfabetização da época evidenciam em sua estrutura e organização, a concepção metodológica educacional do período, o método baseado em contos e historietas.

Destarte, ao procurarmos revelar a história e memória da alfabetização em Canápolis-MG, no período pesquisado, abrimos as veredas e ampliamos as possibilidades de outros estudos vindouros. Esperamos assim, que nossa pesquisa provoque outras inquietudes a respeito da temática, assim como outras discussões, outros olhares, a fim de

que a história da alfabetização possa ser conhecida, reconhecida, descoberta e compreendida.

REFERÊNCIAS

ABREU JR., Laerthe de Moraes. **Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar**. Pro-posições, v. 16, n.1 (46), jan./abr., 2005.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX**. 2000. Marília-SP. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista –UNESP, 2000.

_____. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá, EdUFMT, 2002.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de e SANTOS, Sônia Maria dos. **A Cartilha Caminho Suave: história, memória e iconografia**. Disponível em: www.revistafenix.pro.br/vol15 Acesso em 15 de novembro de 2008.

ARAÚJO, José Carlos. Os Grupos Escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

ARAÚJO, Maria Carmen de C. Silva. **Perspectiva Histórica da Alfabetização**. Viçosa, MG: UFV, 1995.

ARAÚJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira. Psicologia aplicada à reabilitação [Resumo]. In: V Congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar (Org.), **Anais V Congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**, 2005 .

AZEVEDO, Fernando. “**As faculdades de filosofia e o ensino secundário: para uma aproximação entre mestres e discípulos**”. Educação e seus problemas, 4a. edição, tomo. II, São Paulo: Melhoramentos, 1958b. (Obras completas de Fernando de Azevedo volume VIII).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um gênero de manual escolar: os paleógrafos ou livros de leitura manuscrita**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2., 2002, Natal. Anais... Natal: [s.n.], 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. **Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, Maio/Jun./Jul./Ago. 2002.

BATISTA, Gustavo Araújo. **O Naturalismo e o Contratualismo em Jonh Locke e em Jean-Jacques Rousseau**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

BEIRITH, Ângela. **Instruções para o Funcionamento dos Clubes de Leitura em Santa Catarina: Um Exercício Interpretativo**. In: AMPED SUL, 2008, Itajaí. Anais do Seminário de Pesquisa da região Sul, Itajaí: UDESC, 2008. p.8.

BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. **História e memória de alfabetizadoras; desenvolvimento profissional**. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!**. São Paulo: UNESP, 2006.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: Lembrança de Velhos**. São Paulo. Companhia das letras 1994.

BURKE, Peter. **O Que é História Cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **A Escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Madga Lopes. São Paulo: EDUNESP, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

_____. **Alfabetizando sem o Bá, Bé, Bi, Bo, Bu**. São Paulo: Scipione, 2002.

_____. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: Ezequiel Theodoro da Silva. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2007, v. 1.

CAMPELO, Kátia Gardênia H. da Rocha. **Cartilhas de Alfabetização: Subsídios para a Compreensão da História da Alfabetização Mineira (1930 – 1945)**. 2007. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARVALHO, Silvia. A. S. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)**. São Paulo: PUC/SP. 1998 (dissertação).

CASASANTA, Lúcia Monteiro. **As mais belas histórias: pré-livro**. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, 1984.

_____. **As mais belas histórias: pré-livro- Parte do mestre**. 5ª edição. São Paulo: Editora do Brasil S.A, s/ano.

_____. Prefácio. In FONSECA, Anita. **O Livro de Lili – Método Global - Manual do Professor**. São Paulo: Editora do Brasil S.A, 1956.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

_____. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª ed. Portugal: DIFEL- Difusão Editorial S/A, 1990.

_____. **O mundo como representação**. Tradução de Andréa Daher e Zenir Campos Reis. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução Mary del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

_____. (coord.) **As utilizações do objeto impresso**. Algés: Portugal: Difel, 1998.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Caderno Cedes, ano XX, n. 52, novembro/2000.

DIETZSCH, Mary Júlia. **Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso**. São Paulo: USP, 1979. (Dissertação de mestrado).

_____. **Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história**. Cadernos de Pesquisa. N.75, nov.1990, p.35-44

_____. **Além das páginas do Livro Didático**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan/mar.1996.

DOSSE, François. Uma história social da memória. In: DOSSE, F. **A História**. Bauru: EDUSC, 2003.

EAGLETON, Terry. Versões de cultura. In: EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. (2005). **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FALCON, Francisco J. C. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.32, mai/agos, 2006.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 30, p.139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas – itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO Ana Maria Casasanta. **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. “Alternativas a La 1ª Compreension Del Analfabetismo em La Region,” In: **INEP- Anais Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Brasília: 29-42, 1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FGV – CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. **A História Oral**. Disponível site: <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>. Acesso em 01 de agosto de 2009.

FONSECA, Anita. **Manual da professora de O livro de Lili**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1942.

_____. **O Livro de Lili- Método Global. Manual do Professor**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1956.

_____. **O livro de Lili (cartilha)**. 87ª. Edição. Coleção Didática do Brasil, Série “Primário”, vol.15. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1961.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thaís N. de Lima e (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **História Cultural e História da Educação na América Portuguesa**. 26ª Reunião Anual da ANPED – Novo governo, novas políticas? Rio de Janeiro: Anped, 2003a.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um passeio pelo arquivo público mineiro, estado, autores, editoras e usuários, entre pedidos e remessas de cartilhas em Minas Gerais, no início do século XX. **Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003**. São Paulo: Intercom, 2003. [cd-rom]

_____. **Métodos e didáticas da alfabetização: história, características e modos de fazer de professores.** Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação/ Revista do Centro de Educação.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v.32, n.1, 2007.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva & MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais (1834-1997).** [On Line], Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita – CEALE, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRAGO, Antonio Viñao. **Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: n. 0, set./dez., 1995.

GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da Infância: ensino da leitura.** 141ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939.

_____. **Cartilha da Infância- Ensino da Leitura- Manual do aluno.** 194ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1958.

GATTI JR, Décio. (Org.); INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** 1. ed. Campinas/SP; Uberlândia/MG: Autores Associados/EDUFU, 2005.

GERALDI, J. Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

_____. **História da Educação Brasileira.** 3ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização.** Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

JORNAL DO CORREIO, Uberlândia, p.3, 24 de abril de 1954.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 01, Sociedade Brasileira de História da Educação-SBHE, 2001, jan-jul, p. 9-43.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002. Edição revista.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, James. **A construção do saber**. Manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5.ed., São Paulo: Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Michelle Castro. **História de Alfabetizadoras Uberlandenses: Modo de Fazer no Grupo Escolar Bom Jesus- 1955 a 1971**. 2011.170f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

LIMA, Michelle Castro e SANTOS, Sônia Maria dos. **História e Memória das Cartilhas e Métodos de Alfabetização do Triângulo Mineiro 1960-2000**. Disponível em: www.horizontecientifico.propp.ufu.br. Acesso em 15 de novembro de 2008.

LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. IN: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997) In: **Anais II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casassanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para a História do Manual Escolar em Portugal. In: **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, 2006.

MAGNANI, Maria do Rosário Longo Mortatti. **Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo- 1876/1994)**. Presidente Prudente-SP, 1997. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Porto: Escorpião, 1976.

MEC. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Guia do livro didático 2007: **alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual**: Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003.

MONARCA, Carlos. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos** – Arquivos Pessoais. Rio de Janeiro, n.21, mar-jun/1998.

_____. **Educação da Infância Brasileira 1875 – 1983**.1ª ed. Campinas, SP, Editores Associados, 2001.

_____. História da Educação Brasileira: esboço da formação do campo. In: Nascimento, T. et al. **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica, Campinas: Autores Associados, 2007.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e Ofício de alfabetizadoras**: Ituiutaba 1931-196. FAGED/UFU, 2008 (Mestrado).

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Ceris S. Ribas; ALBUQUERQUE, E. B.; Marcuschi, Beth; Brito, Andréa T. **O Livro Didático em Sala de Aula**: algumas reflexões. Brasília: Secretaria de Educação Básica/SED/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/fasciculo_port.pdf acesso em 30 de novembro de 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Uma proposta para o próximo milênio**: o pensamento interacionista sobre alfabetização. Belo Horizonte: 1999.

_____. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Cartilhas de alfabetização e cultura escolar**: um pacto secular. Campinas: Cadernos Cedes, Ano XX, n° 52, 2000.

_____. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: ROSING, Tania M. K & SCHOLZE, Lia (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007, p. 155-168.

_____. **Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar**: Um Pacto Secular. Caderno Cedes, Unicamp, ano XX, n. 52, p. 45, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v20n52/a04v2052.pdf> acesso em 22 de novembro de 2008.

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Disponível em: http://www.seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em 15 de novembro de 2008.

_____. **Alfabetização no Brasil : uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 1974.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Historiografia da educação e fontes”. In: GONDRA, José (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PERES, Eliane. Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006 (b).

PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière – elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias no Brasil**, Volume III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. P.114-128.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESEZ, Jean-Marie . História da cultura material. In : LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PERES, Eliane. **Memórias de Alfabetização**. (Org.) Memórias de Alfabetização. Pelotas: Seiva, 2007.

_____. **Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970)**. Educação Unisinos, Rio Grande do Sul, v. 12, n., 2, p. 111-121, maio/ago. 2008.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: Análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. Campinas. Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa S., **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15 ed. Campinas, Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 25ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 37ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Sônia Maria; ARAÚJO, Osmar. **História Oral: Vozes, Narrativas e Textos. Cadernos de História da Educação**, n. 6, dez. 2007.

SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas**. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

_____. **Cartilhas e Métodos**. 2008. (artigo ainda não publicado).

_____. História de formação de alfabetizadoras - 1931 a 1961. In: Afonso Celso Tanus Galvão; Gilberto Lacerda dos Santos. (Org.). **História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação**. 1ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008, v. 1.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Silvio Sánchez; FILHO, José Camilo dos Santos (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-59.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e história da educação; o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; ARAÚJO, Viviam Carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf>. Acesso em 02/07/2012

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília. Inep/Reduc, 1989.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 5-16, Set./Dez 1995.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, nº 16, p 9-17, jul, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas/ MG, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostestos/semagdasoares.doc>> Acesso em: 30 out. 2004.

SOARES, M.. Apresentação. In: I.C.A. da S. FRADE; F.I.P. MACIEL (orgs.), **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte, UFMG/FaE, 2006.

SOARES, M. e MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento**. MEC/INEP/ Brasília: Comped/Inep, 2000.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília. Inep/ Comped, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: **O Legado Educacional do Século XX**. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_____. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Uma contribuição para a história da cultura: material escolar**". Boletim da Didática, Araraquara, vol. XIV/XV, n. 1 3/1 4.

THOMPSON, Oscar. Relatório apresentado ao Exmo Snr. Dr. Secretario do Interior. In: **Annuario do Ensino do estado de São Paulo:1917**. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1917.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas - SP, v. 7, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** Porto Alegre: UFRS, 2001. (Tese de doutorado).

VEIGA, Cynthia Greive. **Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1, Anais. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. 1 CD.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

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

VIÑAO FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. (org.). **Contemporaneidade e Educação**, ano V, n. 07, Rio de Janeiro: IEC, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

ANEXOS

Anexo 1- Lei nº 09 de 13/02/1959

73
Júlia Del

a ser incluída na proposta Orçamentária para o exercício de 1959.

Art. 2º - Revogadas as disposições em contrário, entrará esta lei em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Canápolis, 13 de Fevereiro de 1959.

Ofício José Ribeiro Prefeito Municipal

Lei nº 9

Dispõe sobre a criação de escolas e cargos de professoras.

(Art) A Câmara Municipal de Canápolis decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º) Ficam criadas neste município (17) dezessete escolas rurais, localizadas nos lugares denominados, Corrego da Lagoa, Fosses, Gotão, Guariroba (Faz. do Sr. Crispim), Sumidouro, Corrego dos Bois, Soledade (duas) Mata Velha, Pirapitanga, Nova Luz, Bacoras, Entroncamento, Guariroba (Faz. J. Rocha), Cundungo, Floris e Malícia, distritos de Centralina e da Sede.

Parágrafo único - As denominações das escolas a que se refere este artigo serão dadas por Decreto do Prefeito Municipal.

Júlia Del

Art. 2º) Ficam criadas, no quadro do Funcionalismo Municipal, 3 (três) cargos de Professoras com os vencimentos anuais de Cr\$ 7.200,00 e 14 cargos para professoras contratadas com os vencimentos mensais de Cr\$ 600,00, constantes do quadro aprovado pela lei nº 1 desta mesma data.

Art. 3º) As despesas decorrentes da execução da presente lei correrão por conta da respectiva dotação orçamentária própria.

Art. 4º) Revogadas as disposições em contrário, entrará esta lei em vigor a partir de 1 de Fevereiro de 1959.

Prefeitura Municipal de Canápolis, 13 de Fevereiro de 1959.

Ofício José Ribeiro Prefeito Municipal

Lei nº 10

Autoriza a construção de pargetas nas vias públicas.

A Câmara Municipal de Canápolis decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º) Fica a Prefeitura Municipal de Canápolis autorizada a executar por administração direta ou mediante concessão pública ou administração

Anexo 2- Lei nº 68 de 06/05/1955

- Art. 1º - Fica criada uma escola mural na Fazenda do Sr. Bandurino Lima de Xungu, a ser localizada nas proximidades do terreno que vai para a Fazenda do Sr. João Siqueira.
- Art. 2º - Para atender ao disposto de que trata o artigo anterior, fica criado mais um cargo de professora primária, no quadro do pessoal da Prefeitura.
- Art. 3º - Para atender as despesas decorrentes da execução da presente lei, fica o Sr. Prefeito autorizado a utilizar-se da renda arrecadada própria.
- Art. 4º - Revogadas as disposições em contrário, entrará esta lei em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Canaãpolis 16 de Maio 1955

Prefeito Municipal: *Martiano Gernsey*

Lei nº 68

- Fica escola e cargo de professora
- A Câmara Municipal de Canaãpolis decreta, e em sanciona a seguinte lei:
- Art. 1º - Fica criada uma escola mural primária na localidade denominada "Fazenda Lagoinha" de propriedade do Sr. Francisco Augusto Feliciano.
 - Art. 2º - A escola criada pelo art. 1º terá três (3) classes sendo duas destinadas para alfabetização de crianças e uma destinada para alfabetização de adultos.
- Parágrafo único - A instalação da segunda turma para alfabetização de crianças, ficará dependente da possibilidade de transferência de uma escola localizada no lugar denominado Corrego São Antônio apenas a quilômetros aproximadamente, e em nome daquela localidade, número de alunos necessários.
- Art. 3º - Na possibilidade de transferência da escola de que

o parágrafo único do artigo anterior, fica o Prefeito Municipal autorizado a pagar, por decreto, a referida transferência.

- Art. 4º - Ficam criados, no quadro do pessoal da Prefeitura, mais três (3) cargos de professores primários.
- Art. 5º - Para atender as despesas decorrentes da execução da presente lei, poderá o Sr. Prefeito Municipal utilizar-se da renda arrecadada própria.
- Art. 6º - Revogadas as disposições em contrário, entrará esta lei em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Canaãpolis 16 Maio 1955

Prefeito Municipal: *Martiano Gernsey*

Decreto nº 16

Abre créditos suplementares e de outras providências

O Prefeito Municipal de Canaãpolis, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 4º da Lei 38 de 16 de Fevereiro 1955.

Decreta: -

Art. 1º - Fica aberto créditos suplementares, no montante anexo, as seguintes dotações: -

I - 8-06-0	Caixa Geral	R\$ 7.800,00
II - 8-07-0	Bêta de Serviço Contabilidade	18.000,00
III - 8-08-0	Posteiro Contínuo	4.500,00
IV - 8-09-1	Victorista	10.000,00
V - 8-11-0	Coletor Municipal	6.000,00
VI - 8-12-0	Chefe de Serviço de Obras	11.400,00
VII - 8-13-1	Felador de Benfiteio	10.800,00

Art. 2º - Revogadas as disposições em contrário, entrará este Decreto em vigor, na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Canaãpolis 8, agosto 1955

15

Lei nº 73, de 21 de setembro de 1927

Sobre a criação de escolas no mu-
nicipio.

Art. 1.º - O Presidente da Câmara Municipal e Che-
fe do Executivo, fica autorizado a crear duas
(2) escolas, no municipio, sendo uma dellas
na fazenda de nome "Soledade" e a outra no
lugar de nome "Cardungo", podendo o mesmo
despedir até a quantia de cinco contos de
réis (R\$ 5.000,00) para a construção das
pedras, onde deverão funcionar as mesmas.

Art. 2.º - Fica autorizado ainda o Presidente
da Câmara e o Chefe do Executivo a crear, mes-
mo no municipio, outras duas que contém o art.
anterior nº 1, mais quatro escolas, em lugares
onde houver mais conveniencia.

Art. 3.º - Revogam-se as disposições em contra-
rio obstando, portanto, a todas as autoridade
des, a quem o conhecimento e execução da
presente lei passaram pertencer, que a cum-
pram e a façam cumprir tão inteiramente
como nella se dicta exposto. Câmara Mu-
nicipal de Abaete Alegre, 21 de setembro de 1927.

O presidente da Câmara e chefe do Executivo
(a) Alcides Pereira - Era o que havia na
lei de nº 73, de 21 de setembro de 1927, e as
dizias aqui se registam verbis ad verbum
em Luiz Dutra Alcides secretario
da Câmara, quem o escreveu e assigna
Abaete Alegre, 21 de setembro, 1927. Luiz Dutra Alcides

Soledade - Certifico que a lei a que se refere li-
vros acima, foi publicada no organ official
da Câmara "A. P. 73" de 21

Lei nº 496 de 20 de novembro de 1969

Cria curso para alfabetização para adultos;

A Câmara Municipal de Banápolis decreta e em Prefeitura Municipal sanciona a seguinte lei:

Art. 1º Fica o Chefe do Executivo autorizado a funcionar um curso de Alfabetização de adultos, nesta cidade.

Art. 2º Para fazer face com o artigo anterior, poderá contratar Professores leigos ou formados para reger tais classes, na proporção de quinze educandos para cada professor.

Art. 3º As despesas com esta contratação correrá pela dotação orçamentária 3.1.1.0.61 Professores Primárias.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário, entrando em vigor na data de sua publicação.

Gabinete do Prefeito Municipal, aos 28/11/69

Prefeito Municipal

Secretário da Prefeitura

Publicado nesta data em 28/11/69

Sec. Alexandre Bandeira

Lei nº 497 de 20 de novembro de 1969

Autoriza cobrar contribuições de melhorias:

A Câmara Municipal de Banápolis decreta e em Prefeitura Municipal sanciona a seguinte lei:

Art. 1º Fica o chefe do Executivo autorizado a cobrar contribuição de melhoria pelo acentamento de mataburro.

Art. 2º Será contribuinte o proprietário em que for acentado o respectivo mataburro, em 12 prestações.

§ 1º - Em divisa, será as despesas distribuídas a ambos.

Art. 3º A contribuição será de mont 300,00 (trezentos cruzeiros novos) por cada mataburro, em 12 prestações.

§ 1º Será concedido um desconto de 50% (cincoenta por cento) se o contribuinte efetuar o pagamento dentro de 10 (dez) dias após o acentamento do mataburro.

Art. 4º Dar-se-á prioridade nas estradas de maior movimento.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário, entrando em vigor na data de sua publicação.

Gabinete do Prefeito Municipal aos 28/11/69

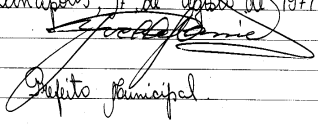
Anexo 5- Lei 586 de 17/08/1971

 163

em doação e construir as respectivas cercas ou outra forma de topime que achar conveniente, os terrenos necessários aos prédios escolares constantes desta lei.

Art. 4º - Para atender as despesas decorrentes da execução da presente lei, fica o Poder Executivo autorizado a utilizar a verba orçamentária própria.

Art. 5º - Revogadas as disposições em contrário, entra esta lei em vigor na data de sua publicação.
Camápolis, 11 de agosto de 1971.


Prefeito Municipal

Lei nº 585/71

Aprova serviços efetuados e despesas realizadas.
A Câmara Municipal de Camápolis decreta e eu sanciono a seguinte lei:

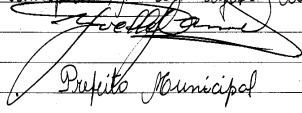
Art. 1º - Ficam aprovados os serviços realizados pelo Prefeito Municipal em a dívida autorizada, durante o período de recessão legislativo Municipal no mês de julho do corrente ano de 1971, constantes da abertura da rua 20 (vinte), alargamento e alinhamento da rua 2 (dois) e a reconstituição da Planta Cadastral, tudo desta cidade.

Art. 2º - Fica aprovada a despesa realizada pelo Poder Executivo em a execução dos serviços aprovados pela presente lei, na quantia de R\$ 2.400,00 (dois mil e quatrocentos cruzeiros) pagos ao Copegrafa que executa tais serviços.

Art. 3º - O pagamento da despesa aprovada na forma de art. 2º deverá correr por conta da dotação.

Art. 4º - Revogadas as disposições em contrário, entra esta lei em vigor na data de sua publicação.

Camápolis, 11 de agosto de 1971.

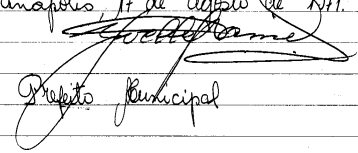

Prefeito Municipal

Lei nº 586/71

Aprova Serviço e sua assinatura (MOBAL)
A Câmara Municipal de Camápolis, Estado de Minas Gerais decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica aprovado o Convênio firmado pelo Prefeito Municipal com o Movimento de Alfabetização (MOBAL), no dia 19 de julho de 1971, na cidade de Uberlândia, deste Estado.

Art. 2º - Revogadas as disposições em contrário, entra esta lei em vigor na data de sua publicação.
Camápolis, 11 de agosto de 1971.


Prefeito Municipal

Lei nº 587/71

Aprova doação feita pelo Prefeito Municipal a Instituição de Caridade e das outras providências.

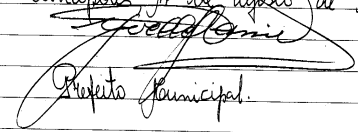
A Câmara Municipal de Camápolis decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica aprovada a doação feita pelo Prefeito Municipal, a Casa de Promoção Humana" sob denominação Centro Social Padre Barnadina, dirigida pelas Irmãs das Sagradas Comunidades de Jesus e Maria, desta cidade, correspondente a 11 (onze) caminhões de 5 m³ de areia lavada e 4 (quatro) caminhões de 5 m³ de cascalho lavado, no valor total de R\$ 1.660,00 (Um mil seiscentos e sessenta cruzeiros).

Art. 2º - Fica ainda aprovado o pagamento efetuado pelo Prefeito Municipal, relativo a doação supra, na quantia mencionada no artigo primeiro desta lei, que correrá por conta da dotação 31.40-02, "Gargalos Diversos".

Art. 3º - Revogadas as disposições em contrário, entra esta lei em vigor na data de sua publicação.

Camápolis, 11 de agosto de 1971.


Prefeito Municipal

Lei nº 588/71

Dispor sobre a abertura de créditos suplementares e das outras providências.

A Câmara Municipal de Camápolis decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Anexo 6- Decreto nº 28 e 29 de 13/03/1933

Nicauy Pareira

no importante se diz em se, que poderá ser aceita da parte interessada.

Art 5º - Revoga-se a disposição em contrário (1-1-933)
 Nicauy Pareira prefeito
 Nayfê Otton secretário

Decreto nº 27

O prefeito do município de Monte Alegre, usando de suas atribuições,

Resolve

Nomear fiscal geral deste município e escolas Francisco Luiz Moreira.

Monte Alegre, 13 de março de 1933
 Nicauy Pareira - prefeito
 Nayfê Otton - secretário

Decreto nº 28

(Cria escola municipal)

O prefeito do município de Monte Alegre, usando de suas atribuições,

Resolve

Art 1º - Fica instituída, no lugar denominado Anatinguara, a Escola "Fernando Vellha".

Art 2º - Ficam criadas no município duas 7 turmas. Puraes, assim designadas: Candelaria, Monte Alegre, Pádua, Corço do Bom Pastor e Barragem, situadas nos respectivos bairros de igual nome.

Art 3º - As escolas serão instaladas assim que forem feitas as preleções para o seu funcionamento e em local apropriado.

Art 4º - Os professores serão nomeados pelo Prefeituro e terá os seus salários pagos

pelos do Presidente do Estado, os quais de acordo com o seu rendimento e qualificação da Escola, não poderão exceder de 1:800,000 annuaes.

Art 4º - Revoga-se a disposição em contrário Prefeitura Municipal de Monte Alegre, em 13 de março de 1933.

Nicauy Pareira, prefeito
 Nayfê Otton - secretário

Decreto nº 29

(Nomeia professores)

O prefeito do município de Monte Alegre, usando de suas atribuições,

Resolve

nomear professores das Escolas "Fernando Vellha" e Sr. José Ferraz Fargalhem, que tem direito a seus vencimentos desde 1º de fevereiro de 1932 a 10:000,000 annuaes; "Monte Alegre", de Sr. João de Monteiros de Souza e "Candelaria" e Sr. Juvenal de Vasconcellos, revogando as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Monte Alegre em 13 de março de 1933.

Nicauy Pareira, prefeito
 Nayfê Otton - secretário

Decreto nº 30

(Revoga o prazo para pagamento de impostos em município)

O prefeito do município de Monte Alegre, usando de suas atribuições e com a

Anexo 7- Decreto nº 77 e 78 de 27/02/1936

Decreto nº 77, de 27 de fevereiro de 1936.

(Transfere o nome de escola)

O prefeito do município de Monte Alegre, usando de suas atribuições e considerando que a Escola Cindungo se acha localizada no bairro Canapolis,

Resolve dar-lhe este nome.

Pago da Prefeitura Municipal de Monte Alegre, em 27 de fevereiro de 1936.

Ricardo Varria, prefeito

Decreto nº 78, de 27 de fevereiro de 1936.

(Contrata dois auxiliares para o ensino rural)

O prefeito do município de Monte Alegre, usando de suas atribuições e considerando o elevado número de alunos frequentes nas escolas Canapolis e Garcia,

Resolve

contratar as senhoras Joana Damis e Sicilda Magalhães Blain como auxiliares das escolas Canapolis e Garcia, respectivamente, tendo a primeira o honorífico de quinhentos mil reis (500.000) e a segunda de trezentos mil reis (300.000), anualmente.

Pago da Prefeitura Municipal de Monte Alegre, em 27 de fevereiro de 1936.

Ricardo Varria, prefeito

"Escola Santa Eliza"

Art. 2º - Revogam-se as dis-
posições em contrário.

Prefeitura Municipal de Monte
Alegre, em 19 de fevereiro de 1942

Leonardo Sessa, Prefeito
~~Augusto Costa~~ Secretário

Decreto Nº 165

(Da nome a escola da sede do Distrito de Canápolis)

O Prefeito Municipal interino do munici-
pío de Monte Alegre, usando de suas atribui-
ções,

Considerando que, por uma representação as-
simada pelas diversas classes de insustáveis, favoris-
tas, comerciantes e outras do Distrito de Canápolis
foi sugerido dar o nome de Felizardo Fontoura a
escola única municipal daquela sede,

Considerando mais e finalmente que o nome
escolhido consulta diretamente os interesses da ins-
trução, da vez que o cidadão Felizardo Fontoura
vem sendo um dos maiores incentivadores da di-
fusão de escolas no município,

Decreta:

Art. 1º - Passa a denominar-se Escola "Feli-
zardo Fontoura" a escola Municipal de Canápolis (sede)

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contra-
rio.

Prefeitura Municipal de Monte Alegre, em

Anexo 9- Decreto nº 17 de 08/08/1955

Prefeito Municipal: *Marthano Garneau*

Decreto nº 17

Sobre denominação as escolas municipais

O Prefeito Municipal de Canapels, usando dos atribuições que lhe são conferidos pelo parágrafo unico do art. 1º da lei nº 9, de 23 de Fevereiro de 1953, Decreta:

Art. 1º - As atuais escolas municipais existentes no município passarão a ter as seguintes denominações:

I - A atual escola municipal localizada na Fazenda do Sr. Bandeirino Ferreira de Souza, passará denominar-se escola "Sr. Rondon Pacheco".

II - A atual escola municipal agrupada localizada na Fazenda da Solidade, passará a denominar-se escola agrupada "Blonde mine Pina Fernandes".

III - A atual escola municipal localizada na Fazenda do Sr. Celso Junqueira Sobrinho, na Solidade, passará a denominar-se escola "Sete de Setembro" Josa Sombra *Alada*

IV - A atual escola municipal localizada na Fazenda da Calçada, de propriedade do Sr. Geraldo de Castro, passará a denominar-se escola 14 de Julho.

V - A atual escola municipal localizada na fazenda na Fazenda da Solidade, passará a denominar-se escola "Nilton Campos" Josa Sombra *Alada*

VI - A atual escola municipal localizada na Fazenda bairro dos Bois, de propriedade do Sr. Antonio Pacheco, passará a denominar-se escola "Lincoln Sette Leandra".

VII - A atual escola municipal localizada no bairro do Suiadouro, de propriedade do Sr. Jamil Camus, passará a denominar-se escola "15 de Novembro".

VIII - A atual escola municipal agrupada localizada na Fazenda do Sr. ...

de propriedade do Sr. Antonio Moura dos Santos, passará a denominar-se escolas agrupadas "São José".

IX - A atual escola municipal localizada na Fazenda Pinapitanga da Mata, de propriedade do Sr. Carlos Nelly, passará a denominar-se escola "Campeão Barzanzolo" *Handa Sete Câmara*

X - A atual escola municipal localizada no bairro da Galinha, passará a denominar-se escola "São João Batista" *José Nelly de Araújo*

XI - A atual escola municipal (localizada) criada pela lei nº 52, de 28-2-1955, que deu origem localizada no Retiro da Mata na Fazenda a Via, denominar-se a escola "Sr. Juscelino Kubitschek".

XII - A atual escola municipal localizada na Fazenda das Flores, no Lundunço, passará a denominar-se escola "Sr. Afêlio Varga".

XIII - A atual escola municipal localizada na sede da Fazenda da Ovea, passará a denominar-se escola "Ruy Barbeza".

XIV - A atual escola de adultos existente nesta cidade, criada pela lei nº 54, de 28 de Fevereiro de 1955, passará a denominar-se escola "Eunadute" *Albino da Costa Oliveira e Silva*

XV - A atual escola agrupada para alfabetização de crianças e adultos, criada pela lei nº 68, de 16-5-1955, localizada na Fazenda Lagunha de propriedade do Sr. Francisco Angelo Solembro, passará a denominar-se, escolas agrupadas "José de Paula Gomes".

Art. 2º - Revogadas as disposições em contrário, entenda-se este Decreto em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Canapels 8 de agosto 1955

Prefeito Municipal: *Marthano Garneau*

57
Silva, msp.
1957

Hortolândia
3

Ata de reunião

Os nove dias do mês de Março de hum mil novecentos e cinqüenta e sete, procedeu-se novamente reunião das professoras.

Tôdas achavam presentes, atenciosas as explicações da Sra Diretora. Aguardavam o máximo silêncio.

Durante a reunião a Sra Diretora bordou os seguintes assuntos:

1º - As professoras do 1º ano como ensinar as crianças por meio de cartões formando frases de acôrdo com a Cartilha adotada, para que a criança possa conhecer as palavras decoradas, abolindo a soletração.

Atividades por meio de um programa de auditorio, organizarem um teatrinho levando peças instrutivas, em beneficio da Caixa Escolar.

Referiu novamente aos trabalhos manuais, como adotá-los as crianças.

Nada mais havendo a notar como encaregada desta a escrevi e assino.

Prof.^a Olíndina Aparecida Freitas
Anápolis, 9 de março de 1957.

Ata de reunião

Em vinte e cinco dias do mês de Junho de um mil novecentos e cinqüenta e sete, realizou-se a reunião mensal das sr.^{as} professoras pela sr.^a diretora do Grupo Escolar "Alvarenga Teixoto". Nesta reunião verificou-se a presença de todas e não houve início da palestra, sobre o método novo de aprendizagem dos alunos, inclusive a disciplina em Classe. Em seguida, a sr.^a Diretora, orientou-nos sobre provas parciais. Nada mais havendo a constar, eu, Olíndina Aparecida Freitas, professora do referido educandário, escrevi e assino.

Olíndina Aparecida Freitas
Anápolis 25 de Junho de 1957

Ata de Reunião

Nos trinta dias (30) do mês de Abril de 1959
mil novecentos e cinquenta e nove houve no Grupo
colar Florença Leicoto uma reunião com a pre-
sença de todas as professoras, sendo esta diri-
gida pela Srma. Diretora Maria Magdalena Sara
aguiar.

Houve nesta reunião os seguintes fatos: reco-
rrento dos cadernos de frequência, planos
aula, boletins para serem revisados.

A seguir também a Sr^a Diretora nos fa-
z saber a disciplina dos alunos, cabendo às
vras professoras organizar bailados, dramas,
serões sobre a Educação Física e princí-
palmente sobre a religião.

Como de costume ainda nos orientam
sobre a leitura do programa de ensino, não
visando passar por decidido, fazer uso dos
artefatos para o ensino do 1.º ano, não
deverá deixar o ponto diário, pois isto não
pode de ser esquecido das demais.

Não havendo mais a constar em
catania laurei a presente ata e a subscrevi

Secretaria Edy da Silva Dias
Camajolis, 30 de Abril de 1959

Ata de reunião

Nos vinte e dois (22) dias do mês de Março de um mil novecentos e sessenta (1960), realizou-se em uma das salas do Grupo Escolar "Alvarenga Peixoto" de Canápolis, a reunião marcada pela dirigente desse estabelecimento, comparecendo os membros da Caixa Escolar o Sr. Nelson Petroceli sendo este presidente da mesma, e o tesoureiro Sr. Osair de Oliveira, sete-tes e as professoras, exceto a professora Walda Lúcia dos Santos. Foi iniciada a reunião a educadora Norma Alvarenga, entregou a Maria de Lourdes Marques o cargo de dirigente de acordo com a designação do Sr. Secretário da Educação para dirigir o Grupo em caráter precário, conforme se vê no Minas Gerais do dia 17 de Março de 1960.

A professora Norma Alvarenga falou sobre os métodos modernos que devemos empregar nas aulas, principalmente as professoras do 1º ano que deverão ser mais psicólogas ao tratarem seus alunos problemas. A referida professora fez ainda a entrega dos materiais da Caixa Escolar na presença de seus membros os quais já foram citados. Encerrando a reunião, agradeceu, dizendo que gostou de trabalhar com todos.

Nada mais havendo a constar, lavrei a presente ata e assino:

Canápolis, 22 de Março de 1960.
 Zulma Marcelos de Gouvêia.

Anexo 14- Ata escolar de 08/08/1960

perante termos que assino.
Camapolis, 25 de Julho de 1960
Maria de Lourdes Marques

Ata de Reunião das Professoras.

— Aos (8) oito dias do mês de agosto de mil novecentos e sessenta na sala de aulas 2º ano do Grupo Escolar "Floarenga Faxeiro"; as horas realizou-se uma reunião com a presença das Sr^{as} Professoras sob a direção da nova Diretora - Norma Floarenga.
Foram abordados pela mesma, instruções, com referência o desfile do dia 7 de Setembro, orientando sobre uma perfeita organização, onde há com a cooperação de todo corpo docente.
Em seguida falou da mudança de entrada e saída para todas as classes (2º) sobre os uniformes dando um prazo

(3º) Método Global para o 1º ano eliminando a cartilha e adotando "O Livro da Letra";
(4º) Centro de interesse - cartas, jogos, desenhos a fim de melhorar e aprofundar o aprendizado.
Deu por encerrada a reunião ficando esclarecido às Sr^{as} professoras os seus respectivos deveres.
Eu, Laira Suarez Gouveia, lavrei a presente ata e assino.
Laira Suarez Gouveia.
Camapolis 8 de agosto de 1960.

Ata de Reunião das Professoras

— Aos vinte e seis (26) dias do mês de agosto de mil novecentos e sessenta (1960), realizou-se em uma das salas do 4º ano do Grupo Escolar "Floarenga Faxeiro", as 17 horas uma reunião marcada pela Sr^a Diretora - Norma

Anexo 15- Ata escolar de 11/11/1961

Ata de reunião
das
COISSÔCAS

Por 11 (onze) dias do mês de Novembro de 1961 (hum mil novecentos e sessenta e hum), nas salas do G. E. "Alvarenga Pericó", procedeu-se a uma habitual reunião das professoras para fins abaixo determinados: 1ª)

Discutimos hoje assuntos não menos importantes sobre as provas finais, tal como a escalação da Banca Examinadora, o horário e funcionamento das salas, que comportem os alunos das diversas séries do curso, em classificação especial;

2ª) Constituída a Banca Examinadora entre professores do próprio Estabelecimento, contaremos ainda com a presença da Ex^{ma} professora municipal de Curitiba, D. Maria Odete de Freitas, bem como Nair Martins de Oliveira de Oliveira, pertencente ao nosso Município (Candópolis).

3ª) As classes de 1º ano serão divididas em duas turmas de característica diferente: 1º ano Preliminar e 1º ano Básico, em ambas as classes serão aplicadas provas especialmente preparadas por técnicas, no acompanhamento de Inspetoras, com sede Uberlândia.

4ª) Igualmente procedida será a aplicação de

46

feitos, estes, nas outras três turmas que são: 2ª, 3ª e 4ª séries.

5ª) Relembrei às Sr^{as} professoras que todo o material didático pertencentes ao Estabelecimento, em vosso poder, se a recolhido na reunião última, à realizar-se no dia do corrente mês, quando proclamaremos encerrados os trabalhos do ano em curso, com a participação dos alunos e resultados escolares;

6ª) Recorri ainda ao lembrete sobre os resumos, dos trabalhos realizados em classe;

7ª) Finalmente, solicitei às Sr^{as} professoras-catequistas que, em homenagem ao Resmo Vigário da Paróquia de Curitiba, Sr. D. Alator da C. E. S. I., organizassem com as próprias crianças um Ramalhete Espiritual, cujo prêmio será oferecido por ocasião do aniversário.

Nada mais havendo a constar, escrevi a presente ata que assino.

Candópolis, 11 de Novembro de 1961.
D. Maria Odete de Freitas

Anexo 16- Ata escolar de 21/03/1964

Ata da 4.^a reunião oficial do
 Corpo Docente : 21-III - 1964

21 (vinte e hum) dias do mês de março
 4 (hum mil novecentos e sessenta e quat
 se numa das salas do G. E. Alvarenga
 desta cidade mais uma reunião oficial do
 Docente, na qual foram tratados os seguintes assu
Páscoa do Grupo: A Diretora avisou as sr.^{as} profs

soas que, sempre em comunicação do Rev.^{mo} Vigário da
 Paróquia local, a "Páscoa do Grupo" (dos alunos e
 professoras) será realizada no dia 4 (quatro) de
 abril próximo; b) Discussão de como se procederá o d
 voluntário da "Páscoa": horários, preparação p/ a confissão
 confissão, Santa missa, hinos a serem cantados e um
 conjunto no Grupo p/ os participantes.
 2) A nossa Biblioteca: a) Consequente, a Diretora derique
 com estímulo, palavras de estímulo ao Corpo Docente
 sobre a nossa Biblioteca. Neste momento nomeia par
 se encarreguem do seu expediente as professoras eventua
 Sabina Maria da Silva e Laira Amuniz de Oliveira, q
 cuidarão do controle do fidejário, ratificação da entre
 da e saída de livros e com a colaboração da Di
 tora, a confecção de um estatuto p/ o funcionamento
 da Biblioteca; b) A Diretora sob orientação de S. Salma
 a criação de bibliotecas de classe que é de alto val
 e muito contribuirá p/ o progresso do nosso trabalh
 c) aconselha ainda uma vez a LEITURA que é de fat
 indispensável, tanto p/ as professoras como p/ os alu
 que visitem mais a unidade a nossa Biblioteca;
 d) esclareceu ainda a pedido de uma professora as con
 dições necessárias, num Grupo, p/ o preenchimento da va
 cabível a uma bibliotecária.
 3) Foi-nos aconselhado também por S. Salma: a) Que
 classes, se foram uma pequena modificação, send
 que as duas cronológicas seguintes no Grupo, co
 uma a 1.^a série p/ a aplicação do método glob
 e a outra a 4.^a série; b) Que as professoras do 1.^o an
 iniciante, neste período preparatório, dêem bastante
 cício de labirinto. Concluindo disse que o aluno q
 o desenvolver bem, mostrava-se realmente inteligente. É int
 facilitará bastante a classificação; c) O teste ALE o

será ser aplicado em 1.^o de abril e a criança da
 deverá estar bem preparada para fazê-lo; d) O método
 global será aplicado, acrescentou a Diretora, depois do
 teste ALE e somente na classe 4.^a, sendo que as
 outras deverão adotar cartilhas; e) Foi ainda transmitido
 os sr.^{as} docentes a pedido de S. Salma que: em 1.^o
 falta existem dois cursos de maduroza, um com a du
 ração de 10 meses e o outro 2 anos. Esse último
 é gratuito e será transmitido pelo rádio. As aulas fo
 ram preparadas em Brasília e semestralmente o aluno
 deverá desenvolver um teste, o que será aplicado em
 Curitiba.
 4) A Diretora recomendou a auxiliar de Diretoria
 e pediu a colaboração da prof.^a eventual Laira Amuniz
 de Oliveira p/ a separação dos alunos em idade cronol
 ógica, p/ que possa ser feito o "Boletim II".
 5) Foi dito às sr.^{as} docentes que as provas mensais
 dia 22, p/ todas as classes, deverão ser iniciadas.
 6) Foi planejado a organização do Clube Agrícola
 esclarecida a diferença existente entre o mesmo e a
 Horta Escolar.
 7) O Conselho Escolar: O "Conselho Escolar" é de vital
 importância nos estabelecimentos de ensino, p/ que as
 crianças aprendam a desenvolver corretamente os vários
 tipos de correspondência, uma vez que os prepara
 ções p/ a vida, o que muito contribuirá p/ a
 formação de hábitos perfeitos.
 8) Obs. gerais: a) Ao organizarmos estas instituições
 não devemos nunca nos conformarmos só com o ato
 de fundação, o que não bastaria p/ satisfazer as
 exigências do ensino quando se funda ou
 institui alguma coisa, deve-se acompanhar com
 evolução o trabalho, dando-lhe boas formas e
 direção.
 b) Não se deve nunca fundar ou instituir 3, 4, 5, 1
 sas de uma vez p/ não cuidar de nenhuma. O
 não terá nenhum benefício.
 9) Conselho Escolar: A Diretora ^{destes} a professora Ca
 rolina Vieira de Oliveira, em 1.^o lugar, a funde
 do "Conselho Escolar", sugerindo p/ isto a co
 eação do professorado p/ uma reunião oficial
 paratária, onde deverão estudar a sua organiza
 ção e funcionamento em 1964, uma vez que não
 há sucesso se não contar com a colaboração
 todas as seqüentes de classe, inclusive dos alu
 10) Clube de leitura: Foi dito ainda às sr.^{as} d
 ter que os AUDITÓRIOS não fazem parte do C
 de leitura. Não poderão desenvolver os seguintes pro
 histórias contadas, leituras, estudo de biografia
 pesquisas, etc. No passo que o Auditório é u
 trabalho que se desenvolve com total independ
 cia.
 11) É para encorajamento anunciamos que a
 Jaria, em breve, imprimirá novos Program
 de ensino, e que serão enviados aos estabele
 tos de ensino até outubro próximo.
 Nada mais havendo a constar, lavrei
 presente Ata que lida e aprovada será devida
 assinada.
 Curitiba, 21 de março de 1964.
 Epuy Marques da Silva - (Diretora).

Anexo 17- Ata escolar de 22/08/1967

2ª Reunião Gramaria do mês de agosto de 1967

As 7hs e 30 min do dia de senove de agosto de mil novecentos e sessenta e sete, realizou-se na sede do Grupo Escolar: "Avaranga Feitosa", a 2ª reunião ordinária das professoras.

1- A sessão foi aberta pela diretora que logo após a oração pediu a Epigênia para ler um artigo do M. Gerais de Depressão deste, que discorria sobre o aproveitamento de "Jornadas Pedagógicas".

2- Aplicação - continuando o tema, diretora explicou-nos com grande entusiasmo que gostou muitissimo e achou de grande valor instrutivo as modificações e explicações discorridas durante a "Semana Pedagógica", em que ela tomou parte do dia sete à trize deste, na cidade de Uberlândia.

3- Fiz referências sobre a aplicação do novo método que deverá ser aplicado na 1ª série.

3- Reajustamento - a pedido das educadoras, a diretora determinou que deverão proceder um reajuste de alunos entre as classes de 1ª série. Os classes deverão ficar uniformes, não deverão aceitar alunos de um nível mais elevado no caso dos atrasados e vice-versa. Pedi-me para presenciar este trabalho e também, para escrever uma carta para a Delegacia pedindo outro conjunto de apostilas.

4- Troca de classes - A partir de 2ª feira a Marlene deverá ir lecionar no Ginasio e Viriata vir para sede com seus respectivos alunos. A Ceila virá lecionar a 4ª série de urna e participar a Ceila Edith para lecionar a 2ª série noturna.

5- Comemorações cívicas - falou sobre as próximas comemorações. Explicou-nos que estas, precisam ter pelo menos cinco dias de preparação, nunca deixar para última hora. São elas: "Dia do Folklore" - 22 de agosto. "Dia do Soldado" - 25 de agosto. "Semana da Pátria" - 7 de setembro. "Dia Nacional da Alfabetização" - 8 de setembro. "Semana da Comunidade" - 18 a 24 de setembro. "1º Cent. de aniversário de Vila Rica" - 2 de outubro. Pedi-me que qualquer programa referente a estas comemorações, que for encontrado no M.G. para colocar no mural do gabinete.

6- Desfile - não haverá desfile dia sete de setembro, já discutiu este tópico com R. Miriam (Inspetora), que pelos inconvenientes achou justo que fizéssemos uma comemoração interna. Mas alertou-nos para preparação dos alunos, porque tudo indica que teremos um bom desfile ainda este ano.

7- Uniformes - Segunda-feira, deixar dentro do port. diário o nº de alunos que não têm e não podem comprar uniforme. Fazer este trabalho com muito critério. Vada mais havendo para tratar de qualquer incumbência a essa, da qual para constar larguei a presente Ata.

Neusa Freitas Salomão (auxiliar de escrita)
Uberlândia, 22. agosto. 1967.

Anexo 18- Ata escolar de 22/11/1966

Paranápolis, 17 de novembro de 1966
Celeida Alves de Moraes Ribeiro.

Ata de Reunião das Professoras.

22/11/66.

As 4,30 horas do dia 22 deu início a 16ª reunião de professoras, no Grupo Escolar Alvarenga Ribeiro.

D^{ra} Geny falou de vários assuntos, mas, estes sobre as provas de 4º ano, Admissão e demais classes do grupo.

1ª - As provas de Leitura Oral de (1º ano) serão antes do dia 30. Sendo 29 e 30.

2ª - Provas de 4º ano seriam feitas em 3 dias; 23, 24, 25.

3ª - Provas Escritas para 1º, 2º e 3º - dias 1º, 2 e 5 do mês de dezembro.

4ª - 4 livros serão adotados para notas e atas do Exame Final, sendo (um) para cada série.

5ª - As provas serão corrigidas no grupo.

6ª - Foi designado professoras para presidir as provas de 4º ano. Sendo: Dia 23 a Regente Maria B e ainda Marce e Rita.

Dia 24 Saurdes e Celeida } M^{ra} Búcia

Dia 25 Lenita e Marce }
P^a Maria Vieira de Gouveia. Dia 23 Efigênia e M^{ra} ...

Dia 24 " " ...

Dia 25 " " ...

A Regente (noturna) Efigênia Souza Silva com as atividades professoras dos 4º diurnos.

Anexo 19- Ata escolar de 14/02/1970

52

Noturno: 18:30h às 21:30h

1º ano Jacy Guinez de Melo
2º " Lívia Garcia de Araújo
3º " Neusa Freitas Salomão
4º " Efigênia Souza Silva

A seguir foi entregue para cada professora a lista com os nomes dos alunos de cada série.

Nada mais havendo a tratar, deu por encerrada a reunião, eu Cleuzo Boaventura auxiliar de diretora deste estabelecimento, lavrei a presente ata que depois lida e aprovada será devidamente (aprovada) assinada pela Diretora.

Canápolis, 29 de janeiro de 1970.
Rilda Pereira de Laria
(Diretora)

Ata de Reunião das professoras realizada em 14/2/70

Aos quatorze dias do mês de fevereiro de um mil novecentos e setenta, realizou-se mais uma reunião do Corpo Docente deste Estabelecimento de Ensino presidida pela Diretora que tratou dos seguintes assuntos:

- 1- Distribuição dos Programas de Ensino de cada unidade escolar, fazendo em seguida um comentário de como devem ser dadas as aulas, tendo como fator importantíssimo a motivação, que resulta num esforço contínuo de compreensão e atividade entre professor, aluno, matéria e métodos, porque se algum destes deixar de existir o processo de aprendizagem poderá falhar. A motivação deve estar no princípio de tudo e ao fim da aula deixando todos

niais adequados, não se concebe uma aula dada sem material. As prof^{as} de 1ª série principalmente devem preocupar mais fazer cartazes como ajudantes do dia aniversariantes do mês.

- 2- Disse as prof^{as} para usarem de linguagem condigna com seus alunos, assim eles seguirão seus exemplos, pois a prof^a é o espelho da classe, o aluno observa-a e procura imitá-la em todas suas atitudes, então precisam ter muito cuidado para não dar má formação.
- 3- A professora deverá compreender que mandar o aluno embora não o melhorará em nada e sim ficará ruim. Deve usar de todos os meios, com carinho conseguirá tudo.
- 4- A professora deverá tratar todos os alunos igualmente, não ter preferência por nenhum e se tem nunca deixar transparecer.
- 5- Observar se os alunos estão obedecendo margens, parágrafos, letras maiúsculas e também insistir muito na Caligrafia, se não estão saltando muitas linhas, dando de verso da folha do caderno sem escrever.
- 6- Quanto aos livros de leitura da 2ª série serão os mesmos adotados o ano passado "Vamos ler". O 1º ano novata adotará "Os três Porquinhos". 3ª e 4ª séries "Alegria de Ler". É necessário que o aluno tenha livro de Estudos Sociais e Ciências, somente a professora deverá tê-los, pois o estudo deve ser através de pesquisas esquemas etc.
- 7- Pedir aos alunos da Caixa Escolar que tenham muito cuidado com material, não deixar perder principalmente.
- 8- As prof^{as} deverão vigiar seus alunos no recreio, observar se não estão com brinquedos estúpidos podendo causar brigas. Não deixar que joguem papéis no pátio. Casos de briga deverão ocorrer no ambiente escolar.

2º Turno

Ata da Fundação do Clube de Leitura

Em 22 vinte e dois dias do mês de julho de 1958 (Um mil novecentos e cinquenta e oito) realizou-se no prédio do Grupo Escolar "Favarenga Peixoto", sala de aulas do 4º ano, uma reunião na presença de todas as professoras do 1º turno: Olíndina Ap. de Freitas, Leontina Costa Macedo, Zulmira, Marcelos de Gouveia, Edij da Silva, as, Geny Marques da Silva e seus respectivos alunos, desta do se as Turmas nºs 13, 12, 11, 10, e 7, para a fundação do Club de Leitura, cujo foi denominado "Clube de Leitura Rui Barbosa".

A escolha dos membros para organização do referido Club de Leitura foi feita por meio de votação, sendo eleitos os seguintes alunos para os respectivos cargos: Presidente, Ivanis; Vice-Presidente, Natal Bruna de Freitas; Secretária, Celina de Castro Ribeiro; 2ª secretária, Darcy Luiza Cradora, Nilze a Freitas; Fiscal, Francisco Coelho de Menizis; Bibliotecária, Cristina de Gouveia; Escrevora, Maria de Lourdes Lucinda.

Pela profª Olíndina Aparecida de Freitas, foi explicado aos alunos finalidade do club de Leitura; prometendo um livro de histórias ao referido club de Leitura; bem como todas as professoras presentes.

Terminada a reunião, já estando todos cientes dos seus respectivos cargos, foi lavrada a presente ata, que vai assinada por omnes.

Canápolis, 22 de julho de 1958.
Celina de Castro Ribeiro, (Secretária), classe nº 13
2ª Secretária - Darcy Luiza Gouveia
Presidente - Ivanis Clementino dos Santos

Anexo 21- Ata escolar de 03/03/1973

Ata de Reunião das Professoras - realizada em 2/3/73.

Por dois dias do mês de março de mil novecentos e setenta e três, realizou-se na Escola Estadual "Avaringa Figueira" desta cidade mais uma Reunião para as Professoras sob a presidência da Diretora. Foram tratados os seguintes assuntos.

1. Aviços -

- Escrita do livro de chamada - fazerla sem rasuras. Ser 18 dias letivos.
- O material da caixa escolar ou do grupo deverá ser retirado, no horário de expediente com uma das funcionárias da secretaria, visando ter que anotar toda saída de material.
- Favor entregar o planejamento escolar por série até o dia 10/03 próximo.
- Aviisar os alunos que haverá aula sábado próximo (dia 11) - dia letivo - após o carnaval.

2. Pedagógica -

- Toda regente deverá, ao iniciar as aulas, fazer correção dos deveres de casa. Motivar o aluno a cumprir com a obrigação caso ele tenha dificuldade de fazer.
- Todas as séries necessitam de bastante

desenvolver o vocabulário e a imaginação criadora.

- A professora deverá ter letra bem legível, grande e em linha certa, no quadro. Não ficar enchendo o caderno do aluno com frases, ele terá que copiar para aprender.
- Letura na 1ª série - é necessário que as regentes de 1ª série tenham bastante interesse em ensinar os alunos a ler bem. Só sabendo ler é que os alunos poderão desenvolver em todas as matérias. A maior parte da aula deverá ser de leitura, bem motivada. A professora deverá fazer cartaz todos os dias da leitura, fichas com sentenças, palavras, sílabas e treinar muito com seus alunos. A professora quase não poderá sentar-se, a aula tem que ser ativa, motivada, para despertar interesse nos alunos. Depois de bem preparado para a leitura, fazer a cópia do cartaz com letra bem legível.

Outras deficiências serão corrigidas na medida que forem aparecendo.

Nada mais havendo para constar eu Ruzza Figueira Salomão, auxiliar de diretoria, lavrei a presente ata que lida e aprovada será assinada pela diretora.

Canápolis - 3 de março - 1973.
Ruzza Figueira Boaventura
(Diretora)