

---

**LÚCIA CASASANTA E O  
MÉTODO GLOBAL DE CONTOS:  
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA  
ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS**

Francisca Izabel Pereira Maciel

---

---

Francisca Izabel Pereira Maciel

**LÚCIA CASASANTA E O MÉTODO GLOBAL DE CONTOS:  
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO  
EM MINAS GERAIS**

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação - UFMG  
2001

---

---

Francisca Izabel Pereira Maciel

**LÚCIA CASASANTA E O MÉTODO GLOBAL DE CONTOS:  
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO  
EM MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Profª Drª Magda Becker Soares

Faculdade de Educação/UFMG

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação - UFMG  
2001

---

---

Tese apresentada em 21 de setembro de 2001, na Faculdade de Educação/UFMG, à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profª Drª Magda Becker Soares - Orientadora

---

Profª Drª Ana Maria Casasanta Peixoto - PUC/MG

---

Profª Drª Eliane Marta Teixeira Lopes - FaE-UFMG

---

Profª Drª Léa Pinheiro Paixão - UFF/RJ

---

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - FaE-UFMG

---

---

À Salete, Nicota e Maria,  
mães e mãos que souberam semear,  
dedico este fruto modesto de minhas  
mãos e mente.

---

---

## AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração deste trabalho, recebi a colaboração direta ou indireta de muitas pessoas, a quem devo muita gratidão. Quero mencionar especialmente meus familiares, amigos, colegas e professores.

Meu reconhecimento inicial é para a amiga e mestra Magda Soares, cuja produção intelectual e acadêmica vem marcando profundamente a minha trajetória profissional. Como professora-orientadora, Magda permitiu-me combinar estreitamente um diálogo interdisciplinar entre a alfabetização e a História.

Minha dívida é particularmente grande para com o Grupo de História da Educação da Faculdade de Educação/UFMG, que me acolheu receptivamente em seus seminários.

À família de Lúcia Casasanta agradeço a doação do acervo à Faculdade de Educação.

Ana Maria Casasanta Peixoto e Luciano Mendes de Faria Filho foram leitores atentos que me apontaram trilhas e deram-me sugestões valiosas na análise dos textos submetidos ao exame de qualificação. A eles o meu agradecimento.

Minha gratidão às colegas e amigas, Ana Galvão, Arisnete Morais e Eliana Peres, pela leitura, pelas críticas e sugestões que fizeram.

Os agradecimentos vão também para as professoras Elza de Moura e Tereza Casasanta, juntamente com outras ex-alunas de Lúcia Casasanta, especialmente Maria de Freitas e Anunciação, pelo empréstimo de seus cadernos, verdadeiras relíquias, permitindo-me, também, a utilização de suas anotações de aula. Seus depoimentos vivos e autênticos abriram importante via de acesso a uma compreensão da prática pedagógica da professora Lúcia Casasanta.

Às amigas de sempre: Ceres Prado, Daniela, Flávia, Isabel, Lalu, Juliane e Simone, obrigada.

Não poderia deixar de expressar meus agradecimentos aos meus colegas de departamento, pela atenção que me dispensaram; ao Programa de Pós-Graduação da FaE-UFMG, pelo apoio permanente; ao grupo de pesquisadores do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). Agradeço o espaço acadêmico e os amigos que, com suas informações e suas pesquisas, tanto enriqueceram a realização desta tese.

No grupo que atua no Museu Escola, do Centro de Referência do Professor, encontrei colaboração e disponibilidade para o levantamento de dados: agradeço a todos que ali me auxiliaram, fornecendo dados, emprestando livros, franqueando arquivos.

Agradeço à Lúcia Helena J. Maciel Bizzotto, a leitura dos originais; à Belkiss Barros Corrêa, o tratamento das imagens; à Vívien Gonzaga, a formatação final deste trabalho.

Finalmente, minha gratidão a minha família: meus filhos Pedro, Ludmila e Oswaldo, meu marido Caio, que acabaram convivendo também com Lúcia Casasanta ao longo da realização desta tese. Agradeço-lhes a paciência, o apoio, a compreensão e o carinho.

---

---

## SUMÁRIO

RELAÇÃO DE ANEXOS E FIGURAS.....	8
RESUMO.....	9
APRESENTAÇÃO.....	10-12
PRIMEIRA PARTE	
AS TEIAS DO ARQUIVO.....	13-56
1- Em busca do objeto.....	14
2. Conhecendo o arquivo.....	24
3. Indo além do arquivo .....	34
4. A biblioteca como fonte da formação profissional.....	42
5. As leituras privilegiadas .....	51
SEGUNDA PARTE	
QUEM FOI LÚCIA CASASANTA? .....	57-92
1. De aluna a professora.....	58
2. Especialização no Exterior .....	73
3. Atuação na Escola de Aperfeiçoamento.....	81
4. Para além da sala de aula.....	88
TERCEIRA PARTE	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÚCIA CASASANTA: UMA PROPOSTA PARA A ALFABETIZAÇÃO .....	93-146
1.O contexto pedagógico.....	94
2. Metodologia de Língua Pátria na Escola de Aperfeiçoamento .....	99
3. O Método e sua operacionalização.....	104
3.1. O método global.....	104
3.2. Método Global de Contos .....	116
3.3. As técnicas .....	123
3.4. O material didático.....	131
3.5. Os pré-livros como instrumentos de difusão do método.....	138
CONCLUSÃO .....	147
Lúcia Casasanta, uma das "Mais Belas Histórias" .....	148-150
RÉSUMÉ.....	151
ABSTRACT .....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES DE PESQUISA (ARQUIVOS E ACERVOS).....	153-163
ANEXOS .....	164

---

## RELAÇÃO DE FIGURAS E ANEXOS

<b>Figura 1:</b> Capas dos livros <i>Memórias de uma professora</i> e <i>República Decroly</i> .....	23
<b>Figura 2:</b> Página dos Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta (agenda) .....	31
<b>Figura 3:</b> Capas de cartilhas nacionais.....	45
<b>Figura 4:</b> Capas de cartilhas estrangeiras.....	46
<b>Figura 5:</b> Capa do livro <i>Testes ABC</i> , de Lourenço Filho (destaque para dedicatória) .....	50
<b>Figura 6:</b> Capa do livro <i>Como se ensina a leitura</i> , de Pennel e Cusack .....	54
<b>Figura 7:</b> Capa da <i>Revista do Ensino do Estado de Minas Gerais</i> .....	67
<b>Figura 8:</b> Foto de sala de aula da Escola Infantil Delfim Moreira.....	76
<b>Figura 9:</b> Histórico de Lúcia Schmidt Monteiro de Castro.....	78
<b>Figura 10:</b> Foto de Lúcia e suas colegas nos Estados Unidos.....	81
<b>Figura 11:</b> Foto de reunião realizada na Escola de Aperfeiçoamento.....	83
<b>Figura 12:</b> Foto de alunos da Classe Anexa da Escola de Aperfeiçoamento .....	85
<b>Figura 13:</b> Logomarca da Escola de Aperfeiçoamento.....	87
<b>Figura 14:</b> Folders de divulgação do Prêmio Lúcia Casasanta .....	91
<b>Figura 15:</b> Página do Programa de Ensino de Minas Gerais de 1927.....	97
<b>Figura 16:</b> Capa e página do caderno de Elza de Moura .....	124
<b>Figura 17:</b> Cartazes dos pré-livros: <i>O livro de Lili</i> e <i>As mais belas histórias (Os três porquinhos)</i> .....	132
<b>Figura 18:</b> Capas do pré-livro <i>O livro de Lili</i> .....	144
<b>Figura 19:</b> Capas do pré-livro <i>As mais belas histórias</i> .....	146
<b>Anexo I</b> -----	
Referências bibliográficas da <i>Revista do Ensino</i> - 1925-1946.....	165-172
<b>Anexo II</b> -----	
Referências bibliográficas da <i>Revista do Ensino</i> - 1925-1946 - tema leitura- método .....	173-174
<b>Anexo III</b> -----	
Poema de Carlos Drummond de Andrade .....	175
<b>Anexo IV</b> -----	
Programa de Metodologia da Língua Pátria .....	176-179
<b>Anexo V</b> -----	
Lições do pré-livro: <i>Os três porquinhos</i> .....	180



## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi reconstruir a prática pedagógica da professora Lúcia Casasanta (1908-1989), com foco em seu papel como defensora e propagadora, no Estado de Minas Gerais, do método global de contos para a alfabetização, do final da década de 20 até os anos 70 do século XX. A principal fonte da pesquisa foi o arquivo pessoal da professora, doado por sua família ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG. O arquivo compõe-se de 1759 livros, além de manuscritos, trabalhos de ex-alunas, correspondências. Buscou-se compreender, através de sua análise, a formação, a atuação e a produção da professora como principal divulgadora do método global de alfabetização, em Minas Gerais. Os estudos sobre a história cultural, as discussões em torno de arquivos privados, a bibliografia sobre o ensino da leitura no início do século XX nortearam, teórica e metodologicamente, a investigação. O trabalho está dividido em três partes. Na primeira, é apresentado o arquivo, em seus aspectos estruturais, e são identificados os livros mais utilizados por Lúcia Casasanta, compondo a sua "biblioteca imaginária". Na segunda parte, busca-se reconstruir a trajetória de formação da professora na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte (1922/25), a especialização no Teacher's College da Universidade de Colúmbia (1927-29), e a atuação na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais (1929-46). Na terceira parte, focaliza-se a proposta metodológica utilizada e defendida pela professora em três categorias: o método, as técnicas e a produção didática. Analisa-se o método global de contos em cada uma de suas cinco fases. A pesquisa revelou que a professora desenvolveu suas atividades de ensino por mais de meio século, contribuiu para a formação intelectual de várias gerações de professoras alfabetizadoras, permanecendo até hoje viva na memória de seus contemporâneos. Foi responsável pela introdução do método global de contos para a alfabetização de crianças, em Minas Gerais; autora da coleção didática *As Mais Belas Histórias*, que inclui o pré-livro para a alfabetização *Os Três Porquinhos*. A pesquisa permitiu reconstituir não apenas a biografia intelectual de uma professora, mas também uma parte da história da alfabetização em Minas Gerais.

---

## APRESENTAÇÃO

É inegável a importância da professora Lúcia Casasanta no cenário educacional mineiro, como uma das mais destacadas participantes da significativa inovação metodológica que ocorreu no ensino em Minas Gerais nos anos 30 do século XX, tendo se destacado sobretudo na área da alfabetização, como defensora e propagadora do método global para a aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, apesar de seu nome e as marcas de sua atuação estarem ainda hoje presentes na lembrança de milhares de professoras-alfabetizadoras que formou, e, também, na de várias gerações de crianças brasileiras que se alfabetizaram com o pré-livro *Os Três Porquinhos* e se fizeram leitoras com a coleção *As Mais Belas Histórias*, o papel histórico desempenhado por Lúcia Casasanta na educação e na alfabetização é pouco conhecido e pouco reconhecido. Basta lembrar que não há, em Belo Horizonte ou em qualquer outra cidade de Minas Gerais, uma "Escola Estadual Lúcia Casasanta" ou uma "Escola Municipal Lúcia Casasanta", quando tantos outros personagens, talvez de menor importância histórica na área do ensino, nomeiam escolas públicas do Estado.

Foi com o objetivo de recuperar, para a história da alfabetização em Minas Gerais, o papel nela desempenhado por Lúcia Casasanta, numa época em que o ensino no Estado viveu um de seus mais significativos momentos, que busquei conhecer e analisar sua trajetória. Para isso, propus-me fazer um "mergulho arqueológico" em seu arquivo pessoal, acervo que ainda não tinha sido explorado, desde que fora doado à Faculdade de Educação da UFMG, após o seu falecimento em 1989. Esse arquivo foi a principal fonte utilizada para construir a biografia intelectual de Lúcia Casasanta.

O resultado desse trabalho está aqui apresentado em três partes. A primeira parte apresenta o objeto e as fontes; o objetivo é descrever e analisar o arquivo privado de Lúcia Casasanta, em seus aspectos físicos e estruturais, estabelecendo um diálogo com historiadores de trajetórias pessoais e pesquisadores e estudiosos de arquivos privados, que vêm desenvolvendo estudos no campo da história cultural. Analisa-se a biblioteca de Lúcia Casasanta, principal fonte investigada, e o *locus* do suporte teórico de sua atuação, como professora responsável pela divulgação do método global de alfabetização, em Minas Gerais. Estuda-se essa biblioteca tentando compreender a sua constituição, buscando pistas e

---

indícios para apreender a formação de Lúcia Casasanta como leitora. É a partir da análise desses documentos que se busca a compreensão dos caminhos que levaram à formação e à atuação da professora.

A segunda parte tem como principal objetivo apresentar traços biográficos da professora Lúcia Casasanta. Não houve a pretensão de construir uma biografia convencional: o intento foi o de apresentar traços da biografia intelectual que, de certa forma, foram definidores da atuação profissional. Como meu objetivo restringia-se à vida pública da professora, abster-me de investigar sua vida pessoal e familiar, a não ser quando algum aspecto dela enriquecia a análise, aclarando a meta proposta pela pesquisa: a de apresentar ao leitor a prática pedagógica de alguém cuja identidade confunde-se com a construção coletiva de uma proposta de educação.

A terceira parte descreve e analisa a proposta didática de que se vale Lúcia Casasanta para difundir, entre suas alunas, futuras alfabetizadoras, o método global de contos. Como fonte, foram utilizadas anotações das agendas pessoais de Lúcia Casasanta, trabalhos de alunas, encontrados no arquivo, registros nos “cadernos de pontos” de três ex-alunas. As obras e os autores citados nessas fontes, que constituíram o principal referencial teórico de Lúcia Casasanta para compor sua proposta pedagógica, foram lidos e analisados. A análise permitiu reconstruir os três eixos norteadores da prática pedagógica da professora: *o método, as técnicas e o material didático*. A pesquisa recupera, assim, a proposta metodológica que Lúcia Casasanta foi construindo ao longo de sua atuação, iniciada na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, em 1929.

Além dos “cadernos de pontos” que registram as aulas da professora Lúcia Casasanta, utilizei, nesta terceira parte, o único livro teórico de sua autoria, *Métodos de Ensino da Leitura*, publicado em 1972. Esse livro incorpora os seus autores prediletos, revelando, ao mesmo tempo, a importância que ela atribuía às pesquisas como caminho para comprovar, comparar e analisar os procedimentos a serem utilizados em sala de aula. *Métodos de Ensino de Leitura* procura, de certa forma, cumprir o compromisso de Lúcia Casasanta de legar às futuras alfabetizadoras o *fruto sazonado* de sua atividade profissional, após mais de cinco décadas dedicadas ao ensino de metodologia da linguagem.

A pesquisa revelou que Lúcia Casasanta não deixou uma grande produção teórica; um levantamento exaustivo na *Revista do Ensino de Minas Gerais*,

de grande prestígio à época da atuação da professora, levou à identificação de apenas dois artigos de sua autoria. Entretanto, em seção destinada, nessa Revista, a *relatos da prática*, constata-se a forte influência dos conteúdos por ela desenvolvidos na Escola de Aperfeiçoamento, revelada em depoimentos de professoras. Esses relatos foram catalogados e analisados e foram aqui considerados como tendo Lúcia Casasanta como “co-autora”. Na verdade, a atividade de “co-autoria” pode ser considerada como uma das principais características pessoais de Lúcia Casasanta, que tinha como objetivo maior preparar suas alunas para se tornarem autoras de materiais didáticos. A professora, ao trabalhar os pressupostos metodológicos do método global de contos, fazia-o com minucioso detalhamento, para que as alunas adquirissem condições de produzir, como tarefa final do segundo ano de estudos, um *pré-livro* ou um *livro de leitura suplementar para o pré-livro*. Muitos desses trabalhos foram publicados, após reformulações propostas por Lúcia Casasanta. Para algumas ex-alunas, essa tarefa de fim de curso serviu de estímulo para uma produção didática posterior.

Em síntese, Lúcia Casasanta, personagem da história do ensino em Minas Gerais estudada nesta pesquisa, caracteriza-se por sua comprometida participação na inovação metodológica implantada pela reforma de ensino de 1929, no Estado de Minas Gerais, através, sobretudo, de sua atuação na área da alfabetização, em que se destaca por sua acirrada defesa do método global de contos como o mais indicado na fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

Para finalizar esta apresentação, cito um fragmento do que escreve Lúcia Casasanta na introdução de sua obra teórica:

Uma vida é curta para uma especialidade como a da Metodologia da Linguagem.  
Espero que continueis os estudos que ora apresento.  
Há que fazer ainda. E muito.<sup>1</sup>

A citação revela a busca do ideal de toda uma vida, ao mesmo tempo em que me serviu de conselho e estímulo para levar adiante esta pesquisa.

---

<sup>1</sup> Casasanta, Lúcia Monteiro. *Métodos de ensino de leitura*; didática de linguagem — comunicação e expressão. São Paulo: Editora do Brasil S. A., 1972 p. 13.

---

## PRIMEIRA PARTE AS TEIAS DO ARQUIVO

(...)

*Agora os livros são outros  
crescem a cada leitura  
incham as paredes do quarto,  
Se espalham pelo corredor.*

(...)

*Vivos,  
Abstratos, simples,  
Aceitam a displicência  
Vaga  
Do leitor crescido  
Que os aceita como são:  
Livros.*

Frederico Barbosa. Certa biblioteca pessoal. *In: Nada feito Nada*. 1993.

---

## 1. Em busca do objeto

Este trabalho é fundamentalmente uma história: a história da professora Lúcia Casasanta, reconstruída a partir de seu arquivo pessoal. É, também, a história de um método de alfabetização, o Método Global de Contos, porque falar de Lúcia Casasanta é falar do Método Global de Contos.

Mas o objetivo deste trabalho vai além dessa história: o que se pretende é, através da reconstituição da trajetória intelectual e pedagógica da professora Lúcia Casasanta, e da análise de sua influência na formação de professoras alfabetizadoras, compreender um período importante da história da alfabetização em Minas Gerais: nesse período, graças ao papel desempenhado por essa professora, o Método Global de Contos foi considerado fundamental e, conseqüentemente, assumido pelas escolas mineiras como o mais adequado para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Com apoio no referencial teórico da história cultural, a fonte desta pesquisa foi o arquivo pessoal da professora, doado à Faculdade de Educação da UFMG, em 1990. Esse arquivo é constituído basicamente de livros, periódicos, agendas pessoais, manuscritos, cartas, trabalhos de ex-alunas e recortes de jornais. Ao tentar refazer a trajetória da professora/autora/divulgadora do Método Global de Contos, busquei, nesse acervo, respostas para muitas indagações: o que teria levado Lúcia Casasanta a eleger com tamanha convicção essa metodologia? Que motivos a levaram não só a fazer a opção por essa metodologia, mas principalmente a conservá-la, ao longo de tantos anos? Onde teria ido buscar o embasamento teórico para sustentar, durante toda a sua longa atividade docente, sempre os mesmos princípios metodológicos? Quais teriam sido suas fontes de pesquisa e seus autores privilegiados? Como se poderia explicar a grande influência que teve na divulgação e implantação do Método Global de Contos nas escolas mineiras durante quatro décadas, dos anos 30 aos anos 70 do século XX?

A busca de respostas para essas indagações levou-me a uma investigação que resultou num trabalho de caráter biográfico. A princípio, relutei em fazer uma biografia de Lúcia Casasanta, supondo que isso seria uma tarefa para especialistas que transitam pelas áreas do memorialismo, ficção e jornalismo. Mas acabei por ver-me na mesma situação de Clarice Nunes, em seu trabalho sobre Anísio

Teixeira: "*à revelia da minha proposta inicial, fui constituindo uma biografia intelectual*".<sup>1</sup>

A biografia é um gênero muito em voga na literatura atual, o que se constata facilmente em catálogos de editoras e vitrines das livrarias, mas essa atualidade do gênero antes dificulta que facilita o trabalho daqueles que se propõem a construir uma biografia fugindo ao modelo anedótico, cronológico ou ficcional.

Entre historiadores, sociólogos e críticos literários, o gênero biográfico tem sido freqüente tema de discussões. Foi duramente criticado pelos historiadores da Escola dos Annales, que consideravam a biografia um recurso tradicional da história "positivista", e desde então tem suscitado diversos questionamentos. "*Pode-se escrever a vida de um indivíduo? Por que escrever a vida de um indivíduo?*" São questões propostas por Geovanni Levi<sup>2</sup> em seu artigo "Usos da biografia", em que discute os problemas que a pesquisa biográfica impõe; Bourdieu alerta para a "ilusão biográfica": a "*ilusão retórica que é produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história*".<sup>3</sup>

Entretanto, atualmente, a biografia como gênero histórico é retomada justamente por um dos idealizadores da Nova História, Jacques Le Goff, o historiador-autor das biografias de São Luís e de São Francisco. Na introdução da biografia de São Luís, Le Goff afirma que "*a biografia histórica é uma das maneiras mais difíceis de fazer história*".<sup>4</sup> Porém, para demonstrar que as dificuldades podem ser superadas, o historiador, em seu artigo "Como escrever uma biografia histórica hoje?",<sup>5</sup> responde à questão que dá título ao texto. Foi a partir da análise desse artigo e da leitura do livro *São Luís, biografia*, que assumi a biografia como metodologia deste trabalho.

Assim, seguindo os recursos utilizados por Le Goff para esquivar-se das dificuldades encontradas para escrever a biografia de São Luís, faço a minha tímida incursão no campo da historiografia, com a biografia da professora Lúcia Casasanta.

<sup>1</sup> Nunes, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista/SP: EDUSP, 2000. p. 4.

<sup>2</sup> Levi, Giovanni. Usos da biografia. In: Ferreira, Marieta de M. e Amado, Janaína (org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 169-182.

<sup>3</sup> Bourdieu, Pierre. A ilusão biográfica. In: Ferreira, Marieta de M. e Amado, Janaína (org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.

<sup>4</sup> Le Goff, Jacques. *São Luís, biografia*. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 1999. p.20.

<sup>5</sup> Le Goff, Jacques. Comment écrire une biographie historique aujourd'hui? *Le Débat*. Paris, n.54, mar-abr. 1989. p. 46-53.

A primeira dificuldade com que o historiador-biógrafo se depara é o confronto da biografia com os problemas clássicos de seu ofício: o objeto de estudo, a crítica das fontes, a narrativa clara e distanciada da questão a ser tratada.

O excesso de documentos e fontes, assim como o inevitável envolvimento com o biografado criam para o historiador-biógrafo a dificuldade de fazer uma "*desmontagem apropriada*"<sup>6</sup> da verdade, a fim de que possa chegar a conclusões que, no entanto, sempre serão apenas uma das interpretações, dentre outras possíveis, da vida do biografado.

Para construir essa interpretação, não basta ao historiador-biógrafo estar suficientemente documentado, pois o documento não fala por si, mas é preciso ter cautela na *desmontagem e montagem* dos documentos. Jean-Claude Passeron<sup>7</sup> alerta os biógrafos para o risco da "*utopia biográfica*". Esta se revela em narrativas com excesso de sentido e coerência, baseadas no pressuposto de que é possível reconstituir autenticamente um destino. Ao contrário, o pressuposto deve ser o de que é impossível saber tudo sobre o biografado, sendo preciso respeitar as lacunas, os silêncios, as discontinuidades, as contradições que fazem parte de toda e qualquer vida. A tentativa de reconstituir essas lacunas e silêncios, de corrigir essas discontinuidades e contradições, buscando coerência nos acontecimentos de uma história de vida, é conformar-se com a "*ilusão biográfica*"<sup>8</sup> de que é possível representar o real, o arbitrário, o descontínuo numa narrativa coerente e totalizante.

Conclui-se que a perspectiva biográfica, como uma nova modalidade da história social, apresenta muitas ambigüidades e, por isso mesmo, é fecunda em debates e discussões.

Um dos aspectos com o qual todos os historiadores concordam é a necessidade de reconstruir o contexto, "*a realidade social*" em que age o indivíduo, numa pluralidade de campos. "*Essa realidade é construída, pensada, dada a ler*", como observa Chartier,<sup>9</sup> também para Bourdieu,<sup>10</sup> é indispensável reconstruir a

---

<sup>6</sup> Le Goff, Jacques. *op. cit.* 1999.

<sup>7</sup> Passeron, Jean-Claude. Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française Sociologie*. Paris, v. XXXI. 1989. p. 3-22.

<sup>8</sup> Bourdieu, Pierre. *op. cit.* 1996.

<sup>9</sup> Chartier, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990. p. 17.

<sup>10</sup> Bourdieu, Pierre. *op. cit.* 1996.



"*superfície social*" em que age o indivíduo e as suas diferentes representações, conforme os pontos de vista dominantes em sua época. É que o indivíduo não existe a não ser numa rede de relações sociais diversificadas, e é no quadro dessa diversidade que ele desenvolve a sua individualidade.

"Essa perspectiva diverge daquela em que o contexto social aparece como algo imóvel, coerente, e que tem a única função de servir de pano de fundo para explicar a biografia, sem consideração pela ação transformadora do indivíduo sobre ele."<sup>11</sup>

Neste trabalho, considera-se a trajetória de Lúcia Casasanta uma micro-história, segundo a perspectiva de Chartier, um *case study*, em que se aproximam as representações individuais e as representações coletivas. Lúcia Casasanta é aqui tomada como um sujeito "globalizante", em torno do qual se organiza todo o campo de pesquisa, e é no cotidiano do exercício de sua função de professora e na construção de sua profissionalização, tanto no aspecto individual, quanto no coletivo, que se busca relatar, em uma biografia, a sua vida.

Assim, os traços biográficos de Lúcia Casasanta são enfocados na confluência de uma história, ao mesmo tempo intelectual, profissional, social, política e individual, mas não desligada de outras de seu tempo.

A trajetória de Lúcia Casasanta revela uma aluna que se destacou no então denominado Curso Normal, demonstrando o "acerto" de sua opção profissional como professora. Mal terminou o curso, foi eleita a primeira presidente da Associação das Ex-Normalistas, em 1926, e já atuava como professora substituta e bem-sucedida em uma das escolas mais prestigiadas em Belo Horizonte, à época, o Grupo Escolar Afonso Pena. Esse sucesso lhe possibilitaria a especialização, nos anos de 1927-28, na Universidade de Colúmbia, EUA, ainda muito jovem, com apenas 19 anos, juntamente com outras professoras veteranas da capital mineira.

Entre os anos de 1920 e 1928, os Estados de Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Ceará, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Norte e Distrito Federal promoveram reformas de seu sistema de ensino. Salvaguardadas as diferenças entre as reformas dos Estados citados, as semelhanças estavam na filiação aos princípios

---

<sup>11</sup> Pereira, Lígia M. Leite & Faria, Maria de. *Presidente Antônio Carlos, um Andrada na República: o arquiteto da Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

escolanovistas. Na proposta mineira, os pressupostos filosóficos foram extraídos do pensamento de John Dewey, filósofo e educador norte-americano.

Clarice Nunes atribui a receptividade de Dewey no campo educacional à capacidade do autor de lidar com situações diversas e mutantes na prática dos professores:

"O único meio pelo qual a contribuição do professor torna-se indispensável é no que diz respeito a sua própria prática. Compete-lhe ensinar. Ensinar mais e melhor. Cabe-lhe dominar o pensamento reflexivo que, para ele, [Dewey] é o pensamento científico ou experimental."<sup>12</sup>

Para formar um Estado "moderno", em Minas Gerais, o Presidente Antônio Carlos (1926-1930) e o Secretário do Interior Francisco Campos investem na organização escolar e na qualificação de professores, enviando um pequeno grupo de professoras para Nova Iorque. A formação acadêmica que Lúcia Casasanta recebeu nos EUA (1927-28) deixou marca indelével em sua trajetória profissional. Ao retornar a Belo Horizonte, trazia do *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, os conhecimentos científicos e pragmáticos que lhe possibilitaram assumir a cadeira de Metodologia da Linguagem na Escola de Aperfeiçoamento que, no ano de 1929, foi criada em Belo Horizonte, como um curso pós-médio, com duração de dois anos, destinado à formação de uma elite educacional propagadora do movimento escolanovista.<sup>13</sup>

A Escola de Aperfeiçoamento pode ser considerada "a menina dos olhos" da Reforma Francisco Campos. Seguiu, em parte, o modelo curricular e estrutural do *Teacher's College* da Universidade de Colúmbia. No decorrer do primeiro ano da Escola de Aperfeiçoamento, as alunas observavam aulas nas chamadas "Classes de Demonstração", contrapondo, desse modo, teoria e prática. No segundo e último ano, as alunas-mestras deixavam de ser meras observadoras e aplicavam os conhecimentos adquiridos em forma de produção didática, nas chamadas "Classes de Experimentação": a partir do conhecimento teórico sobre os fundamentos do método global, as alunas "*pesquisavam*", produziam materiais didáticos e os experimentavam,

<sup>12</sup> Nunes, Clarice. *op. cit.* 2000. p. 145.

<sup>13</sup> A Escola de Aperfeiçoamento foi extinta em 1945, transformando-se no Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Minas Gerais, que deu origem, em 1972, ao Curso de Pedagogia daquele Instituto; neste é que Lúcia Casasanta se aposentou, em 1977. A Escola de Aperfeiçoamento, bem como a atuação de Lúcia Casasanta nessa instituição, é tema desenvolvido na segunda e terceira partes deste trabalho.

nas Classes de Experimentação. A avaliação era realizada pela professora e pelas colegas, em seminários. Essa era a metodologia de trabalho que Lúcia Casasanta utilizava e denominava de "*pesquisa e experimentação*".

No livro *Memórias de uma professora*, de autoria de uma aluna da primeira turma (1929-1930) da Escola de Aperfeiçoamento, as aulas de experimentação são assim lembradas:

"À hora marcada, lá estávamos na sala para a aula preparatória. A princípio não me senti muito bem, pois era o meu primeiro contato com as alunas e a primeira vez que iria lecionar na presença de colegas-mestras e fiscais. (...) A discussão correu tão bem que não vimos passar o horário. O objetivo era motivar para as lições, foi atingido e o interesse pelo preparo do doce foi formidável."<sup>14</sup>

Combinando o pragmatismo de Dewey com as pesquisas psicológicas realizadas no Instituto Jean-Jacques Rousseau sobre os testes de inteligência e ainda os pressupostos teórico-metodológicos do médico Ovide Decroly e outros estudiosos do campo da linguagem, Lúcia Casasanta foi tecendo sua trajetória profissional como defensora do método global. Nos cinquenta e um anos de sua atuação profissional, as professoras formadas inicialmente na Escola de Aperfeiçoamento, posteriormente no Curso de Administração Escolar e, finalmente, no Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, tiveram-na como professora de Metodologia da Linguagem. Nesse percurso, Lúcia Casasanta oferecia às suas alunas-mestras e futuras alfabetizadoras o embasamento teórico que, segundo ela, comprovava a superioridade dos métodos analíticos, sobretudo o Método Global de Contos, sobre os demais.

A propagação do método global, disseminado pela atuação de várias gerações de ex-alunas, do final da década de 30 até a década de 70, marcou a história da alfabetização em Minas Gerais. Nesse período, Minas Gerais viveu o momento áureo do método global, utilizado praticamente em todas as escolas. Dois manuais didáticos - pré-livros -<sup>15</sup> representantes exemplares do Método Global de Contos, tiveram então ampla presença nas escolas mineiras e alfabetizaram várias

<sup>14</sup> Arregucy, Maria da Glória D'Ávila. *Memórias de uma professora*. Belo Horizonte: Carneiro & Cia. Editora, 1958. p. 89-90.

<sup>15</sup> Utilizarei o termo pré-livro, que Lúcia Casasanta usava para designar os materiais didáticos produzidos sob a sua orientação, pois, na sua concepção, as cartilhas se assemelhavam aos silabários, a manuais de orientação sintética. Os pré-livros apoiavam-se nos pressupostos do Método Global de Contos e tinham, como suporte, as leituras complementares.

gerações: *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, e *Os três porquinhos*, da própria Lúcia Casasanta.

*O livro de Lili*<sup>16</sup> foi o primeiro, entre vários pré-livros publicados, fundamentado nos pressupostos do método global. De autoria da ex-aluna de Lúcia Casasanta, Anita Fonseca, o material didático foi adotado oficialmente em todas as escolas do Estado a partir de 1940. *O livro de Lili* foi um sucesso editorial até a década de 60, fato que pode ser comprovado comparando-se o número de edições dos anos de 1958 a 1961. Em apenas três anos, o livro teve 54 edições, número que decresce muito pouco nos três anos seguintes, para 49 edições.<sup>17</sup> Além do sucesso editorial, *O livro de Lili* serviu de referência para outros pré-livros publicados por ex-alunas de Lúcia Casasanta: *O circo do Carequinha*, de Maria Serafina de Freitas; *Meninos travessos*, de Maria Yvonne Atalécio de Araujo; *O cachorrinho fujão*, de Elisa de Oliveira, etc.

O segundo pré-livro, também considerado um *best-seller*, na história da alfabetização pelo Método Global de Contos, é de autoria da própria Lúcia Casasanta. O pré-livro *Os três porquinhos* faz parte da coleção didática *As mais belas histórias*, composta de seis volumes destinados aos alunos do antigo ensino primário e cinco volumes de orientação aos professores. A coleção foi sempre editada pela Editora do Brasil S.A.: a primeira edição do pré-livro *Os três porquinhos* é do ano de 1954, e foi editado ininterruptamente até 1994.

A aceitação do método global pode ser comprovada em mais de uma centena de cartas enviadas a Lúcia Casasanta, com depoimentos de professoras e crianças parabenizando a professora ou a autora do pré-livro *Os três porquinhos*, como se pode ver neste exemplo:

---

<sup>16</sup> *O livro de Lili* foi inicialmente editado pela Livraria Francisco Alves; a partir da década de 50 - não foi possível identificar o ano - o pré-livro passa à Editora do Brasil, que o editou até o final da década de 60.

<sup>17</sup> Esses dados foram levantados a partir da análise de três exemplares (1958/61/64).

"Exma. D. Lúcia.

Com muito prazer e grande honra envio-lhe algumas cartinhas de meus alunos os quais gostaram imensamente do pré-livro *Os três porquinhos*.

Esgotei-o dia 21/11, seguindo todas as atividades do livro do mestre. E sendo esta a última atividade realizada fiz questão de enviá-la. Confesso-lhe que tive um grande êxito em toda classe com a aplicação deste livro. Tanto na leitura como em português."<sup>18</sup>

A influência de Casasanta ficou evidenciada em depoimentos colhidos junto a um grande número de ex-alunas, que enfatizaram sua importância como professora e a intensidade com que ela marcou profissionalmente suas vidas como alfabetizadoras, supervisoras, diretoras de escolas. Esses depoimentos foram coletados de maneira informal e relativamente aleatória: assim que uma ex-aluna era informada de minha pesquisa sobre Lúcia Casasanta e o método global, imediatamente começava a falar com entusiasmo de sua ex-professora e da influência em sua vida profissional.

O comum na narrativa histórica tradicional é evidenciar os "grandes feitos de grandes homens". Procurando fugir de fazer um trabalho dessa natureza, foi preciso ficar atenta para que esta pesquisa não se tornasse um resgate de gratidão, como nos alerta Clarice Nunes,<sup>19</sup> pois esse é um risco para aqueles que se propõem a refazer trajetórias. Os depoimentos analisados das ex-alunas é um bom exemplo desse perigo que correm os que se dedicam à escrita biográfica: todas as depoentes exaltaram, mitificaram a figura da professora Lúcia Casasanta.

Maria Carmem Araujo, uma ex-aluna do Curso de Administração Escolar, nos anos 60, foi enfática em seu depoimento:

"Foi a melhor professora que eu tive! Tudo o que sei sobre alfabetização, leitura e escrita devo a D. Lúcia Casasanta.

(...) Não é só porque tive o privilégio de ser aluna de D.Lúcia Casasanta no CAE, mas professora desse nível é difícil. Eu acho que muito do que existe de concreto em Minas, sobre alfabetização, foi feito por ela ou através dela. Hoje existem muitas pesquisas sobre alfabetização mas, na prática, pouco se tem feito. Para mim, até hoje, é o método global que satisfaz, em termos do ensino da leitura."

---

<sup>18</sup> Correspondência recebida, no ano de 1972, de uma professora de uma escola da zona rural do município de Arcos/MG.

<sup>19</sup> Nunes, Clarice. *op. cit.* 2000.

Em todos os depoimentos de professoras ex-alunas, o que se destaca são as declarações de que a professora dominava com desenvoltura intelectual os conhecimentos que propagava. Foi freqüente a menção das depoentes quanto aos autores citados por Casasanta em suas aulas: Huey, Javal, Gray, Jean Piaget, Claparède, Pennel, Cussak, entre outros.

Segundo a professora Elza de Moura, uma ex-aluna da última turma da Escola de Aperfeiçoamento (1944/46):

"As suas aulas eram de uma profundidade, ela fazia questão de dar suas aulas baseadas em pesquisas. Enchia o quadro de autores estrangeiros, falava deles como se todas nós os conhecêssemos, e nós acabávamos conhecendo-os."

A prática pedagógica da professora propagava-se como um elemento multiplicador na formação de outros profissionais, pois mesmo alfabetizadoras que não haviam sido alunas de Casasanta, mas tinham uma diretora ou supervisora que tivesse sido, tornavam-se adeptas do método global.

Os depoimentos, em alguns casos, vinham acompanhados de "verdadeiras relíquias", como os "cadernos de pontos", com todas as anotações das aulas dadas por Lúcia Casasanta. Esses cadernos, segundo os depoimentos, circulavam entre alunas e professoras; nos depoimentos, muitas ex-alunas manifestaram grande pesar pela perda de seus cadernos, emprestados e não devolvidos. A necessidade de socializar os ensinamentos recebidos nas aulas de Metodologia da Linguagem fazia com que as ex-alunas transformassem as anotações em verdadeiros guias metodológicos em sua prática de alfabetizadoras, de supervisoras, de diretoras. A professora Elisa de Oliveira não lembra para quem emprestou os seus cadernos, mas guarda boas recordações da época em que foi aluna de Lúcia Casasanta, na década de 60:

"Suas aulas eram verdadeiras aulas. Sempre falava no mesmo tom, e a gente ia escrevendo sem parar. Eu tinha uns seis cadernos só de metodologia, ela ia falando das pesquisas, dos autores e nós íamos escrevendo. Ela só escrevia no quadro os nomes dos pesquisadores, ou dos autores - Gray, Buisson, Pennel e Cussak, de onde ela retirava as idéias de suas aulas, e nós todas íamos escrevendo."

Tudo isso revela que Lúcia Casasanta não foi uma professora comum; teve um papel importante na história da alfabetização em Minas Gerais que merece ser recuperado. Assim, meu objetivo neste trabalho é recuperar a vida de Lúcia

Casasanta no momento crucial de sua trajetória no movimento de propagação do método global em Minas Gerais.

Lúcia Casasanta morreu em 1989. Não tive a oportunidade de conhecê-la. Dessa forma, para contar a história de sua prática pedagógica, colhi depoimentos de pessoas próximas a ela: ex-alunas, familiares e colegas de trabalho. Houve outras fontes relevantes de informação: Lúcia Casasanta recebia um grande número de cartas, e encontrei centenas delas vindas das mais diferentes regiões de Minas Gerais. Por fim, recorri a entrevistas impressas concedidas por ela e, evidentemente aos mais de mil livros que constituíram sua biblioteca, sem mencionar as centenas de periódicos nacionais e estrangeiros que fazem parte de seu arquivo privado.

Uma vez acumulado esse volume de informações, supus que dispunha de material suficiente não só no que se refere ao que Lúcia Casasanta fez e disse ao longo de sua trajetória profissional, mas também ao que ela e pessoas próximas a ela pensavam na época - a *Revista do Ensino de Minas Gerais* e dois romances: *República Decroly* e *Memórias de uma professora*<sup>20</sup> foram particularmente reveladores nesse sentido. Tomando esse material como fonte, decidi fazer uma narrativa que pudesse ser lida, antes de mais nada, como uma biografia histórica, supondo que a vida dessa professora se aproxima de muitas outras. Remeto com frequência a notas e às fontes pesquisadas, acreditando que as citações aproximam o leitor do historiador e dos instrumentos de construção do seu objeto de estudo.

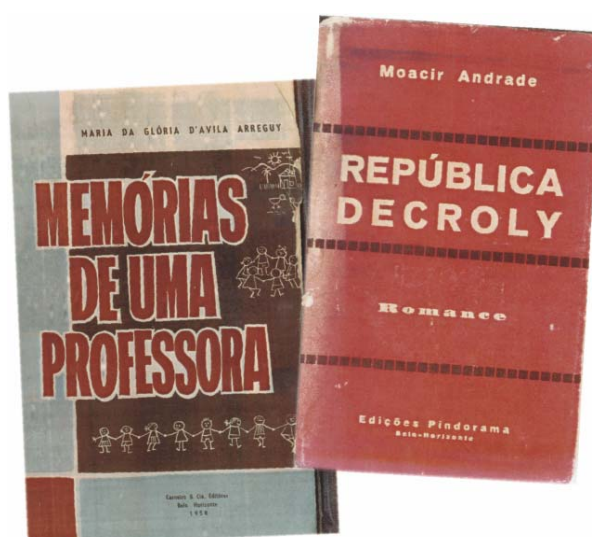


Figura 1

<sup>20</sup> Andrade, Moacyr. *República Decroly*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda. (1935/1961); e Arreguy, Maria da Glória D'Ávila. *op. cit.* 1958.

Este estudo sobre a prática pedagógica de Lúcia Casasanta visa, então, a compreender melhor um momento-chave da história da alfabetização em Minas Gerais, porque a história de uma trajetória particular desenvolve-se "*em adequação às circunstâncias locais, temporais, e nas relações entre o universal e o singular, o abstrato e o concreto*".<sup>21</sup> Assim, a história da professora Lúcia Casasanta permite-nos contribuir para a história da alfabetização no Brasil, buscando-a na atuação de professores, alunos, materiais didáticos, e não apenas em registros oficiais. Daí fazer, na perspectiva da história cultural, um estudo biográfico, mesmo com todos os questionamentos e ambigüidades que o tema comporta, pois, como afirma Le Goff,

A biografia [...] oferece, mais que outros gêneros historiográficos, a possibilidade de explorar os recursos da escrita histórica.<sup>22</sup>

## 2. Conhecendo o arquivo

*"É inútil procurar encurtar caminho e querer começar, já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser despessoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver nunca se pode chegar antes."*<sup>23</sup>

Tomo a citação de Clarice Lispector para referendar o que já mencionei anteriormente: a história de vida da professora Lúcia Casasanta se funde e se confunde com sua trajetória profissional. O mesmo ocorre entre uma história de vida que se toma como objeto de pesquisa e a trajetória do pesquisador. Meu objeto da pesquisa, bem como as fontes que utilizo para análise desse objeto, não deixam de ser um reflexo da minha atuação profissional e, certamente, fará parte da minha trajetória de vida.

Desde 1987 venho trabalhando na pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, sob a coordenação geral de Magda Soares, professora da Faculdade de Educação da UFMG. Essa pesquisa é um levantamento bibliográfico e análise de todas as teses e dissertações produzidas no Brasil, em todos os cursos de

<sup>21</sup> Salgueiro, Heliana Angotti. *Engenheiro Aarão Reis: o progresso como missão*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro. 1997.

<sup>22</sup> Tradução da autora. No original: "*la biographie offre, mieux que d'autres genres historiques, la possibilité d'exploiter les ressources de l'écriture historique*". Le Goff, Jacques. *op. cit.* 1989. p.53.

<sup>23</sup> Lispector, Clarice. *A paixão segundo GH*. 4ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1974. p. 213.



pós-graduação, sobre o tema alfabetização. Entre as categorias de análise, uma procura identificar a "natureza do texto",<sup>24</sup> ou seja, o tipo de pesquisa que o autor utiliza para investigar o tema alfabetização. Encontrou-se, na produção acadêmica, um alto índice de "estudos de caso", assim como não são poucos os "estudos comparativos", as "pesquisas experimentais", e são razoavelmente representativos outros tipos de pesquisa, mas o estudo revela uma grande lacuna na produção de teses e dissertações: a quase inexistência de pesquisas históricas sobre alfabetização.

De um total de 321 teses e dissertações produzidas nos cursos de Pós-Graduação em Educação, no período de 1961-1998,<sup>25</sup> foram identificadas apenas duas pesquisas classificadas como pesquisas históricas,<sup>26</sup> uma tese de livre-docência e uma dissertação: *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo. (São Paulo 1876-1994)*, tese de Maria do Rosario Mortatti, e a dissertação de Silvia Aparecida S. de Carvalho: *O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)*.

Na primeira, Mortatti apresenta um panorama da produção editorial de cartilhas e os pressupostos metodológicos das cartilhas utilizadas no Estado de São Paulo, entre os anos de 1876-1994. Além de ser uma das poucas pesquisas históricas na área da alfabetização, o trabalho de Mortatti tem o mérito de apresentar um mapeamento editorial das cartilhas produzidas e utilizadas no Estado de São Paulo no período analisado, permitindo aos pesquisadores da história da alfabetização – entre os quais me incluo – acesso à "fonte das fontes" (Soares, 1999). Outro aspecto a ser ressaltado na tese é a documentação que a autora apresenta e analisa sobre a 'querela dos métodos' entre os paulistas adeptos dos *métodos sintéticos - soletração e silabação, e o método analítico*, principalmente no final do século XIX e início do século XX.

Os debates sobre os métodos de alfabetização no Estado de São Paulo envolvem inspetores de ensino, professores e autores de cartilhas. Os argumentos utilizados pelos defensores dos diferentes métodos, polêmica concluída com a escolha

---

<sup>24</sup> As categorias de análise foram criadas para a pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, identificadas a partir da análise do material, tendo em vista os objetivos da investigação.

<sup>25</sup> Os dados referentes à produção de teses e dissertações na década de 90 são ainda parciais.

<sup>26</sup> Teses e dissertações de natureza histórica identificadas em outras áreas de Pós-Graduação são também apenas duas: Psicologia: Dietsch, Mary Julia, (1979); Lingüística: Silva, Mariza Vieira da. (1998).

oficial do método analítico como o mais adequado para encaminhar a formação republicana, que fora determinada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, é a temática da dissertação de Carvalho (1998), *O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)*.

É compreensível que a quase totalidade das teses e dissertações sobre o tema alfabetização se volte para questões referentes ao momento atual. Em geral, os pesquisadores fazem seus estudos relatando e/ou sugerindo caminhos que possam diminuir o reiterado fracasso na/da alfabetização no Brasil. É o que afirma Soares, ao mesmo tempo destacando a importância de estudos históricos sobre a alfabetização:

"Talvez dada a assustadora magnitude do renitente fracasso da escola brasileira em alfabetizar as crianças, pressionados, pois, pelos problemas do presente, esquecem-se os pesquisadores de que não há como entender o presente sem olhar o passado. (...) Quanta orientação o conhecer o passado nos traz, para atuar no presente!"<sup>27</sup>

Por outro lado, se olharmos historicamente para o fracasso da/na alfabetização, constataremos que este problema existe desde o Império. Na opinião de Sud Menucci, as justificativas para a ausência de estudos sobre o ensino das primeiras letras no Brasil seria uma forma "branda" de renegarmos nossa realidade educacional.

Por ocasião das comemorações do 1º Centenário da Independência, Menucci publicou no jornal o *Estado de São Paulo* um ensaio sobre a história da instrução pública brasileira, em que aponta as mazelas do ensino das primeiras letras como uma tradição nacional, herança do período colonial, quando a preocupação inicial não foi com a educação primária e sim com o ensino superior. De acordo com Menucci, eram numerosos os interessados em esconder e escamotear os dados estatísticos educacionais e contar a história de um Brasil irreal; ele foi um dos poucos a desnudar essa realidade, justamente em um ensaio comemorativo do primeiro centenário de nossa Independência.

---

<sup>27</sup> Soares, Magda. Apresentação. In: Mortatti, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*. (São Paulo - 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP/COMPED, 2000.

"Compreende-se e justifica-se, até certo ponto, a ausência de tal livro [referindo-se a um livro sobre a "futura história da pedagogia do Brasil"] em nossa bibliotheca profissional: esse capítulo de história pátria não tenta a imaginação de ninguém, é capítulo sombrio, que, no confronto com o de outros povos, nos amarga a consciência e nos desarma a vaidade."<sup>28</sup>

Constata-se que, 79 anos após as declarações do professor Sud Menucci, o capítulo da história da alfabetização no Brasil está apenas começando...

As pesquisas de Magnani e de Carvalho são ambas da década de 90, portanto, pode-se dizer que as pesquisas históricas sobre alfabetização no Brasil surgiram na década de 90. Até o presente momento, não há nenhum estudo feito sobre a trajetória de professora que tenha atuado durante meio século na formação de professoras alfabetizadoras.<sup>29</sup> É o que tento fazer, utilizando-me do referencial da história cultural, e tomando como fonte o arquivo privado da professora Lúcia Casasanta, aliando duas áreas de pesquisa com as quais me identifico: alfabetização e história.

Também as pesquisas de Magnani e de Carvalho utilizam, como referencial teórico, os estudos realizados no paradigma da história cultural. Este novo paradigma traz a possibilidade de o historiador não se ater a fontes excepcionais, mas utilizar-se de fontes comuns. Pode-se dizer que a abordagem da história cultural modificou o rumo das práticas historiográficas, que passam a considerar a "*‘experiência’ dos homens, em seu tempo e lugar, crucial para o entendimento dos processos sociais.*"<sup>30</sup>

Além disso, a história cultural mudou a escala de observação do social levando, sobretudo pela via da micro-história e da antropologia histórica, a um interesse por fontes menos seriais e mais qualitativas. É bom salientar que a proposta da micro-história é pensar o individual inserido no coletivo, de modo que o "individual"

---

<sup>28</sup> Menucci, Sud. *Cem annos de instrucção publica (1822-1922)*. São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia., 1932. p. 14. (Nota explicativa: com o propósito de padronizar a grafia, adotamos as Instruções aprovadas pela Academia Brasileira de Letras de 12/12/71).

<sup>29</sup> Atualmente, Sônia Kramer, na PUC/RJ, coordena uma pesquisa baseada em depoimentos orais para a construção de uma história de professores alfabetizadores.

<sup>30</sup> Gomes, Ângela de Castro. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados. *In: Estudos históricos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. v.2, n.21, 1998. p. 121-8.

não se opõe ao "social".<sup>31</sup> Como afirma Le Goff, não há oposição entre história local e história global; a primeira é uma "modulação particular" da segunda.<sup>32</sup>

Quanto aos arquivos privados como fonte, estes têm despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas: historiadores, sociólogos, arquivistas, educadores, psicólogos, antropólogos, juristas, jornalistas. Dessa forma, pode-se dizer que a pesquisa em arquivo privado possibilita infinitos olhares e abordagens interdisciplinares.<sup>33</sup>

Até os anos 70, os arquivos privados não eram tomados como fonte de reflexão histórica e não mereciam a atenção dos historiadores, na perspectiva de análise que ocorre atualmente, porque os papéis pessoais atraíam muito mais os biógrafos e historiadores da literatura ou da arte.<sup>34</sup>

De um modo geral, são recentes as pesquisas com arquivos pessoais, principalmente na área da educação, e na perspectiva da história cultural. Na historiografia brasileira, três pesquisas apresentam semelhanças com o trabalho que desenvolvo. Uma delas é a tese de doutorado de Clarice Nunes (1991): *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. A segunda é a tese de doutorado de Rosanália de Sá L. Pinheiro (1997): *Sinhazinha Wanderley: o cotidiano do Assu em prosa e verso (1876-1954)*, que reconstitui as práticas de uma professora do interior do Rio Grande do Norte, na primeira metade do século XX. A terceira pesquisa é a tese defendida por Ana Crystina Mignot (1997): *Baú de memórias, bastidores de histórias; o legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto*. Mignot refaz a trajetória profissional de uma professora atuante no movimento escolanovista brasileiro. Nas três pesquisas as autoras fazem um "mergulho" nos arquivos pessoais de cada personagem e constroem a sua biografia.<sup>35</sup>

Enquanto Nunes estuda um educador que tem prestígio e reconhecimento intelectual na história da educação brasileira, cujo arquivo já havia

---

<sup>31</sup> Salgueiro, Heliana Angotti. *op. cit.* 1997. p. 14.

<sup>32</sup> Le Goff, Jacques. *op. cit.* 1989.

<sup>33</sup> Bellotto, Heloisa Liberalli. Arquivos pessoais em face da teoria arquivística tradicional: debate com Terry Cook. *In: Estudos históricos*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. v.2, n.21, 1998. p. 201-8.

<sup>34</sup> Prochasson, Christophe. "Atenção: verdade!" Arquivos privados e renovação das práticas historiográficas. *In: Estudos históricos*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. v.2, n.21, 1998. p. 105-120.

<sup>35</sup> Ver também: Salgueiro (1997) e Morais (2001).

sido objeto e fonte de outras pesquisas; Mignot estuda uma professora atuante na Associação Brasileira de Educação (ABE); e Pinheiro estuda uma professora pouco conhecida. Entretanto, os três trabalhos se igualam na contribuição que trazem para o campo da história da educação, buscando pesquisar trajetórias intelectuais, itinerários profissionais conhecidos ou esquecidos, histórias de vida sempre singulares.

As semelhanças entre os três trabalhos citados e a pesquisa por mim desenvolvida estão na utilização dos arquivos pessoais para construir uma biografia intelectual, e no referencial teórico da história cultural.

Em 1990, a família de Lúcia Casasanta doou à Faculdade de Educação da UFMG a biblioteca que ela havia construído até 1989, ano em que faleceu. Composta de 1795 volumes, constam da biblioteca também periódicos, correspondência recebida de admiradores, professoras e alunos de Grupos Escolares de várias regiões de Minas Gerais que adotavam como livro-texto a sua coleção didática, trabalhos de ex-alunas, vários documentos referentes ao Conselho Estadual de Educação, órgão de que a professora Casasanta fez parte, no período de 1962 a 1980, e ainda manuscritos pessoais anotados e revisados, esboços e rascunhos de projetos, concluídos ou não.

No ano de 1995, tendo assumido a coordenação do Setor de Documentação e Memória do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG, aproximei-me do arquivo da professora. Se, por um lado, tive o privilégio de ser a pioneira a desvelar e explorar o arquivo pessoal de Lúcia Casasanta, por outro, isso me trouxe também uma grande responsabilidade. No percurso dessa pesquisa, muitas vezes me senti enredada numa teia de caminhos que me levavam a novos documentos e a novas descobertas. Parodiando o título do livro organizado por Wander Miranda,<sup>36</sup> o arquivo trama com o pesquisador.

Nessa trama, deparei-me com muitas dificuldades, pois, diferentemente da maioria das pesquisas, em que o pesquisador parte em busca das fontes, dos livros, enfim, dos materiais a serem analisados, o pesquisador de arquivo se vê diante de tudo e, ao mesmo tempo, de nada. O "tudo" é o arquivo como um todo, um conjunto de documentos, livros, recortes de jornais, fragmentos de anotações, cartas, agendas, etc. Todo esse material estava à minha frente, à minha disposição. E o que

---

<sup>36</sup> Miranda, Wander Melo (org.). *A trama do arquivo*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Fale, 1995.

fazer com tudo aquilo? Em vários momentos senti o objeto escorregadio: envolta em uma enorme quantidade de documentos, o objeto parecia escapar de minhas mãos.

"Acostumado a lidar com o objeto de pesquisa já pronto - o livro - o pesquisador envolvido com a fonte primária vê-se na contingência de ir criando, não só uma metodologia pessoal de pesquisa, mas de ter de construir ele mesmo, passo a passo, seu objeto de pesquisa: a literatura em construção, a memória, no seu fazer-se e desfazer-se."<sup>37</sup>

Ao buscar traçar o meu caminho, encontro semelhanças entre o percurso vivenciado pela historiadora Ana Chrystina Mignot, ao pesquisar a vida da professora Armanda Álvaro Alberto, e o processo vivenciado por mim, como "pesquisadora exploradora" (no sentido arqueológico do termo), do arquivo pessoal da professora Lúcia Casasanta:

"Inúmeras vezes fiquei debruçada sobre o arquivo com o coração em sobressaltos, numa experiência semi-religiosa. Folheava. Profanava. Esbarrava em fotos, cartas, bilhetinhos, álbuns de recortes de jornais, alguns textos inéditos, relatórios escolares. Não entendi. Supervalorizava. Desprezava. Retomava."<sup>38</sup>

Ângela de Castro Gomes descreve com pertinência o grande feitiço que todo arquivo privado traz em sua essência:

"Por guardar uma documentação pessoal, produzida com a marca da personalidade e não destinada explicitamente ao espaço público, ele revelaria seu produtor de forma "verdadeira": aí ele se mostraria de "fato", o que seria atestado pela espontaneidade e pela intimidade que marcam boa parte dos registros."<sup>39</sup>

O fascínio, a sedução que os papéis pessoais exercem sobre aqueles que se propõem a trabalhar com os arquivos privados: esse é o grande feitiço. Como precaução – antídoto – Ângela diz que é preciso que o historiador esteja "*municiado de procedimentos de crítica às fontes, com escolhas teóricas e metodológicas capazes de filtrar o encantamento que os papéis pessoais proporcionam*".<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Cury, Maria Zilda Ferreira. A biblioteca como metáfora. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Editora UFMG. n.10. p. 42-45. dez. 1989.

<sup>38</sup> Mignot, Ana Chrystina V. *Baú de memórias, bastidores de histórias*; o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1997. p. 2-3. Tese de doutorado.

<sup>39</sup> Gomes, Ângela de Castro. *op. cit.* 1998. p. 125.

<sup>40</sup> Gomes, Ângela de Castro. *op. cit.* 1998. p. 125.

Apesar de todos os riscos, arquivos pessoais constituem uma rica fonte informativa, pois revelam uma vida e trazem a possibilidade de conhecer "a experiência e os registros dessa experiência acumulados por uma pessoa".<sup>41</sup> A riqueza dessa fonte, no entanto, é estabelecida de fora, de acordo com o 'olhar' do pesquisador, que capta, seleciona, do conjunto, as 'provas' de que precisa para sua pesquisa.

O trabalho que me propus enfrentar era, assim, desafiante: buscar, num arquivo pessoal, as fontes que me permitiriam refazer a trajetória profissional de uma divulgadora do método global de alfabetização.

Em seus documentos pessoais, analisei agendas de vários anos, com anotações de natureza pessoal e profissional. Essas agendas, com suas anotações, revelaram-se como

"verdadeiros dossiês de trabalho, onde se pode ver a matéria-prima de uma obra em vias de elaboração, nas quais podem ser percebidas as redes de conhecimentos."<sup>42</sup>

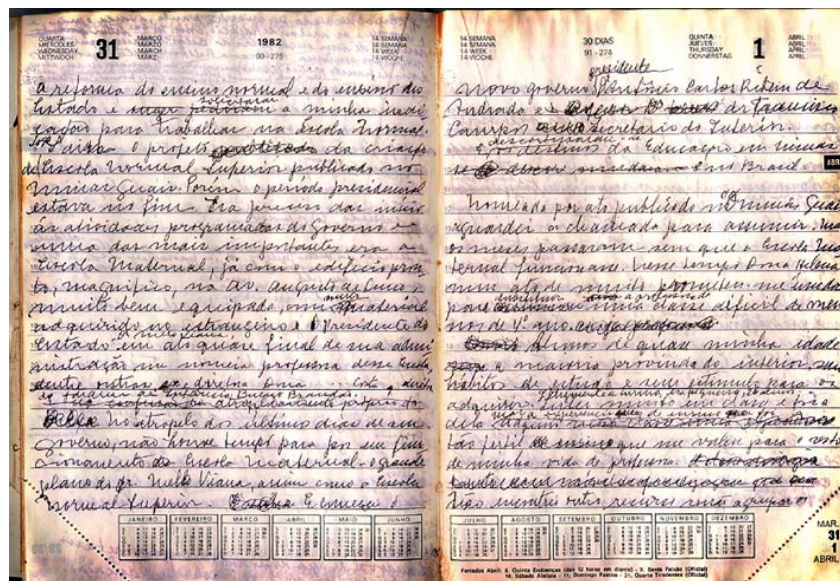


Figura 2

A vida pessoal e a profissional de Lúcia Casasanta se mostraram intimamente imbricadas, não só por ter ela como companheiro<sup>43</sup> alguém que também

<sup>41</sup> Santos, Silvana. Acervos privados. In: Miranda, Wander Melo (org.). *op. cit.* 1995. p. 105.

<sup>42</sup> Prochasson, Christophe. *op. cit.* 1998. p. 116.

<sup>43</sup> Lúcia Casasanta casou-se com o professor Mário Casasanta no ano de 1933.

atuava na área da educação, mas, principalmente, por ser ela uma profissional profundamente comprometida com aquilo que tão bem sabia fazer: ser professora.

Lendo e recompondo as anotações feitas nas agendas encontradas no arquivo, aprendi a decifrar sua caligrafia. Nessas agendas, encontrei esboço de questões a serem incluídas nas avaliações dos alunos do primeiro e segundo anos do Curso de Administração Escolar, nomes dos grupos de alunos que deveriam fazer um trabalho sobre determinado tema, cartas de recomendação de emprego para ex-alunas, etc.

Na agenda do ano de 1961, encontro o lembrete de enviar cartas de agradecimento aos consulados; e a professora Elza de Moura confirmou-me que Lúcia Casasanta mantinha contatos com os vários consulados estrangeiros, pois essa era uma estratégia utilizada para que tanto ela como suas alunas tivessem conhecimento das pesquisas, métodos e materiais didáticos usados em diferentes países. Segundo depoimento da mesma fonte, a professora dividia a turma em equipes e cada uma delas deveria entrar em contato com um dos consulados, fazer um trabalho sobre os métodos de leitura, avaliação, materiais didáticos utilizados nos diversos países e apresentar os resultados aos colegas.

Não encontrei fotos. De acordo com seus familiares, Lúcia Casasanta não gostava de ser fotografada. Entre os documentos encontrados, merecem destaque as cartas. Do elevado número encontrado no seu arquivo pessoal, foram analisadas as que ela recebeu de ex-alunas, de professores e alunos que utilizavam o seu material didático, a cartilha *Os três porquinhos*, da coleção: *As mais belas histórias*. Mesmo sendo um pouco longa, a carta abaixo exemplifica a natureza da correspondência que Lúcia Casasanta recebia:

"Paraisópolis, 27 de agosto de 1984.

Cara amiga Lúcia,

É um prazer muito grande escrever para a senhora. Vou contar uns fatos que aconteceram comigo e que hoje me levaram a lhe escrever e a chamá-la de amiga carinhosamente.

Sou professora primária há 10 anos e nos últimos quatro anos só peguei 1ª série. De acordo com as orientações recebidas alfabetizava pelo processo Fônico, com bom resultado.

Este ano porém, me pediram para ressuscitar Os Três Porquinhos em nossa escola. Vou lhe contar, foi minha 1ª satisfação deste ano, porque eu fui aprender a ler e a escrever há muitos anos atrás por este processo, tenho em minha mente a imagem daqueles porquinhos gordos e bem coloridos em cartazes que não saíram de minha mente, até hoje.



Quando comecei, percebi que as crianças ficam encantadas com os porquinhos, com suas casinhas até hoje, apesar dos recursos audio-visuais de nossa época.

Minha classe, de crianças lindas e inteligentes mas muito pobres, foi se deliciando com o aparecimento de cada personagem. Nós fizemos a casa de palha trançando palha de milho. A de pau fizemos com palitos de picolé e a de pedra, com pedrinhas de concreto, ficaram lindas.

Ao confeccionar a casa do Palhaço, todos meus alunos e eu éramos o palhaço, pois estávamos com uma máscara dele que fizemos em cartolina. Assim também ao confeccionar as outras casas a do Palito todos éramos o Palito e a de pedra todos éramos o Pedrico.

Cada dia era um dia encantado dentro da nossa sala, eu saía deslumbrada com a felicidade das crianças.

Foi então que fui convidada a dirigir um Seminário sobre alfabetização aqui em nosso município.

Como não encontrava algo que falasse diretamente com as professoras de 1ª série, enquanto permanecia no quarto de meu filhinho de 8 anos para ele dormir, escrevi a reflexão que mando anexo; foi muito bem interpretada pelas minhas colegas. As senhoras da Delegacia de Ensino de Itajubá gostaram e mandaram publicar no jornal da DREI (para mim foi uma honra).

Agora que estamos em agosto seguindo uma sugestão da D. Elzely Almeida (diretora da nossa Escola) resolvi fundar o Clube de Leitura em nossa sala.

Depois de explorar bem o assunto com a classe, fomos fazer uma votação para a escolha do nome do nosso Clube, "Clube de Leitura Lúcia Monteiro Casasanta" venceu quase que por unanimidade. Porém uma aluna que havia chegado em minha classe, também votou sem saber ao menos como pronunciar o nome corretamente. Quando eu percebi isto, eu perguntei: - Quem sabe explicar para a Sandra, porque este foi o nome mais votado?

Uma aluna, a Ana Claudia, levantou o braço, eu dei-lhe a palavra.

- Sabe Sandra, é que a Lúcia Monteiro Casasanta, escreveu o nosso 1º livrinho com tanto carinho, que nós resolvemos fazer um carinho a ela também.

Eu fiquei tão feliz com a explicação que me senti no dever de fazer estas palavras tão sinceras chegarem até a senhora.

Um beijo carinhoso da amiga

Margarida"

Além da correspondência e das agendas, chamou-me a atenção o elevado número de periódicos<sup>44</sup> encontrados no arquivo. Foram catalogados 121 títulos, embora a maioria das coleções encontre-se incompleta. São publicações de instituições e/ou órgãos públicos, nacionais e estrangeiros. Entre as publicações nacionais, destaco a *Revista do Ensino de Minas Gerais*, *Amae Educando*, *Anped*, *Cadernos Cedes*; e entre as publicações estrangeiras, destacam-se as revistas de educação, como: "*Journal of Education*", Boston (1927-1931); "*The journal of teacher education*", Washington (1957); "*L'Education enfantine*", Paris. Diante de tantas

<sup>44</sup> Periódicos, entendidos aqui como jornais, boletins e revistas.

publicações, mas todas versando sobre a temática educacional, é possível levantar algumas hipóteses sobre os usos e funções desse material na vida de Lúcia Casasanta. Os artigos mantinham-na atualizada sobre as pesquisas e publicações na área da educação. Dessa forma, ela dava prosseguimento à sua formação iniciada no curso normal e complementada na especialização recebida na Universidade de Colúmbia. Uma outra hipótese, tão significativa quanto a anterior, é que os artigos revelam sua preocupação em manter-se atualizada, repassando novos conhecimentos às suas alunas, nas aulas de Metodologia da Linguagem.

### 3. Indo além do arquivo

*"Mapear fontes é preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetivos, novas abordagens."<sup>45</sup>*

Teriam sido socializados os conhecimentos construídos por Lúcia Casasanta para além das instâncias que o arquivo permitiu identificar?

Tomar a *Revista do Ensino de Minas Gerais* como fonte para a pesquisa teve como principal objetivo encontrar resposta para essa pergunta, buscando nela artigos de autoria de Lúcia Casasanta. A escolha desse periódico justifica-se pelo fato de que a Escola de Aperfeiçoamento tinha, nele, um espaço privilegiado para publicar trabalhos, pesquisas e relatórios realizados nas Classes Anexas, no Laboratório de Psicologia da Escola. Foi feita, então, uma pesquisa bibliográfica nos números da revista no período de 1925 a 1946, que abrange praticamente todo o período de atuação de Lúcia Casasanta, desde a criação da Escola de Aperfeiçoamento (1929) até o momento em que esta é incorporada, em 1946, ao Instituto de Educação de Minas Gerais, como Curso de Administração Escolar.

O percurso para a realização da pesquisa bibliográfica iniciou-se com o esforço de localização de todos os números da *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Na biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, há muitos números originais e outros xerografados, estando a coleção, no entanto, incompleta; no arquivo Lúcia Casasanta, encontram-se originais de alguns números; o Centro de Referência do Professor da

---

<sup>45</sup> Nunes, Clarice e Carvalho, Marta. *Historiografia da educação e fontes. In: Cadernos Anped*. Porto Alegre. n.5, 1993. p. 7-64.

SEE/MG possui originais de vários números; só no Arquivo Público Mineiro encontram-se todos os números da revista.<sup>46</sup>

Surpreendentemente, a análise dos periódicos em busca de artigos de autoria de Lúcia Casasanta revelou apenas dois: "Curso de metodologia de língua pátria", publicado em dezembro de 1930, e "O ambiente das salas de aula", de junho de 1933.

Tal fato levou a pôr em dúvida o pensamento bastante difundido de a *Revista do Ensino de Minas Gerais* ter sido um dos mecanismos utilizados pelo governo mineiro para divulgar as inovações pedagógicas e atuar na configuração "harmoniosa" do professorado. Como estariam sendo divulgadas as idéias escolanovistas para o aprendizado da leitura e da escrita, já que, a partir da Reforma, não deveria ser mais utilizado o método silábico? Qual teria sido a participação da Escola de Aperfeiçoamento, principalmente da disciplina Metodologia da Língua Pátria, nessa divulgação?

Na tentativa de encontrar respostas a essas perguntas, fiz um levantamento bibliográfico exaustivo dos títulos de artigos que, de certo modo, relacionavam-se à aprendizagem da leitura e da escrita, na expectativa de encontrar, na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, elementos que revelassem e desvelassem o movimento de adesão e/ou resistência à nova metodologia. O estudo de periódicos possibilita uma aproximação histórica do momento estudado, através da análise dos discursos neles veiculados. O periódico, por mais fiel que seja aos seus objetivos, não deixa de apresentar ao leitor a polifonia da narrativa discursiva, e cabe aos pesquisadores analisar, com os olhos do presente, a leitura do passado.

No resgate dessa produção discursiva, considerei não só o levantamento e a análise dos artigos nacionais, mas também as traduções de pesquisadores de diversas nacionalidades, cujo enfoque teórico fosse a divulgação dos pressupostos do método global para os professores; considerei também os textos referentes à prática pedagógica: relatórios de inspetores, relatos de experiências de professores da Capital, do interior e de outros Estados brasileiros, descrevendo as metodologias utilizadas para alfabetizar as crianças. O pressuposto foi o de que a análise histórica desses dois campos discursivos (teórico e prático) possibilitaria

---

<sup>46</sup> Estes dados são importantes para facilitar a localização da *Revista do Ensino de Minas Gerais* por pesquisadores interessados em pesquisas sobre imprensa de periódicos ou sobre a educação em Minas Gerais.

conhecer a constituição e a conformação da doutrina pedagógica de adesão ao método global de leitura como o mais adequado para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O levantamento dos artigos publicados na *Revista do Ensino de Minas Gerais* relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita levou à identificação de 168 artigos.<sup>47</sup> Esses artigos foram categorizados em cinco grupos temáticos: Leitura, Escrita, Método Global, Língua Pátria e Inovações Pedagógicas, incluindo-se, nesta última categoria, os artigos que, de certa forma, abordam os pressupostos filosóficos, políticos e psicológicos dos teóricos/pesquisadores que davam sustentação à nova metodologia. Após esse mapeamento, restringiu-se o campo a ser investigado aos textos que versavam sobre a aprendizagem da leitura por alunos cursando o primeiro ano escolar, excluídos os alfabetizados. Para exemplificar, foram excluídos textos sobre o desenvolvimento do gosto pela leitura, textos de indicação de livros para alunos alfabetizados, textos sobre ensino da caligrafia, da ortografia, usos de testes de proficiência na leitura, etc. Restaram, assim, para a análise, 51 artigos.<sup>48</sup>

O levantamento bibliográfico revelou que estudos ou pesquisas de pesquisadores estrangeiros apareciam em traduções na *Revista do Ensino de Minas Gerais* quase simultaneamente à publicação de suas obras, em seu local de origem. Como grande parte das obras desses pesquisadores estão no arquivo pessoal de Lúcia Casasanta, fica a indagação: teria sido ela a tradutora? Esses artigos, em sua maioria, não trazem indicação dos tradutores.

Os dados demonstram que as discussões em torno de uma nova metodologia para o ensino da Língua Pátria começam, de forma tímida, no final dos anos 20 e alcançam o seu auge dos anos 30 a 34. A análise dos 51 artigos ou matérias publicados revela um crescimento ao longo do tempo, constatando-se uma maior concentração entre os anos 30 e 34. Nesse período, a média é de mais de uma matéria por periódico, durante todo o ano.

É certo que os artigos são de natureza bastante diversa. Aparecem traduções de artigos publicados em periódicos, tais como: *La Grande Revue, Bureau International d'Education* de Genebra, *El Monitor de la Educación Comun*, traduções de capítulos de livros ou artigos estrangeiros, especialmente americanos e franceses.

---

<sup>47</sup> As referências bibliográficas encontram-se no Anexo I.

<sup>48</sup> As referências bibliográficas encontram-se no Anexo II.

A análise dos textos permite afirmar que os 'mentores intelectuais' do professorado mineiro leitor da *Revista do Ensino de Minas Gerais* foram, sem dúvida, Ovide Decroly, Claparède, Maria Montessori, Dewey, Kilpatrick, Ferrière, Piaget e Theodore Simón.

Entre esses autores, o destaque fica com Decroly, considerado o grande teórico e prático do método global, não só nos textos traduzidos, como também nos textos nacionais que fazem referências constantes às obras desse autor, cujos princípios da globalização vão balizar os pressupostos do método global de leitura. Na biblioteca pessoal de Lúcia Casasanta, encontrei duas obras de Decroly e outras cinco diretamente relacionadas à aplicação de sua proposta ou método.<sup>49</sup> Opondo-se ao princípio de síntese, tal como propunha o método silábico - das partes para o todo - o método ídeo-visual, proposto por Decroly, encontra grande ressonância na professora Lúcia Casasanta e suas alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Para comprovar a forte presença do autor na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, cito três artigos publicados nos anos de 1926, 28 e 34. O primeiro, "Impressões sobre métodos de ensinar", de Maria Luiza de Almeida Cunha, enaltece o valor do

"sistema Decroly, triunfante na Suíça; no método Decroly a escola é mais um laboratório da vida do que uma sala de conferências. A criança, vivendo e agindo, aprende a agir e viver."<sup>50</sup>

Publicado em outubro de 1928, o texto "Secção do Centro Pedagógico Decroly: o sistema Decroly", apresenta uma longa conferência feita pelo professor Julio de Oliveira, no Grupo Escolar Barão de Rio Branco, em presença das altas autoridades do ensino e grande número de professores. O professor estava relatando o que havia presenciado durante o período em que esteve em Bruxelas, na Escola de Ermitage de Ovide Decroly. Um terceiro artigo faz referência à pedagogia decrolyana: "Como Decroly entende e defende a Globalização do Ensino", publicado na *Revista do Ensino de Minas Gerais* de novembro de 1934. Esse artigo é uma compilação de um

---

<sup>49</sup> Obras de Decroly e seus discípulos encontradas no arquivo privado de Lúcia Casasanta: Luziriaga, Lorenzo. *Ovide Decroly; la función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Revista pedagógica, 1927. 80p.; Boon, Gerard. *Essai d'application de la Methode Decroly dans l'enseignement primaire*. Bruxelles: Lebegue, 1924; Decroly/Monchamp. *L'initiation a l'activite: contribution a la pedagogie des jeunes enfantet des irreguliers*. Neuchatel: Delachaux e Niesthe, 1925. 162p.; Decroly O. *Problemas de psicologia e de pedagogia*. Madrid: Francisco Beltran, 1929. 335.; Rocha, Ermida Candida et al. *A proposta pedagógica Decroly: uma nova escola*. Belo Horizonte: [UFMG] 1983. 31p. Deschamps, Jeanne. *L'auto education a l'ecole: appliquee au programme du Dr. Decroly*. Bruxelles: Maurice Lamertin, 1924. 141p.

<sup>50</sup> *Revista do Ensino de Minas Gerais*. v.2, n.10. p. 19-21, 1926.

estudo realizado por Lorenzo Luzuriaga, publicado em 1927: *Ovide Decroly; la función de globalización y la enseñanza*.

Entre os "mentores" dos ideais pedagógicos da época, não se pode deixar de mencionar alguns professores brasileiros, mineiros, que tiveram participação efetiva na consolidação dos princípios da Escola Nova, presentes na *Revista do Ensino de Minas Gerais*: o Técnico de Ensino professor Firmino Costa é o que mais se destaca, atuando como tradutor da Pedagogia Experimental de Simón, divulgando o método global no interior de Minas Gerais; destacam-se ainda as professoras Ignácia Guimarães, Maria Luiza de Almeida Cunha e muitas alunas e ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento.

Foi justamente entre as alunas e ex-alunas de Lúcia Casasanta que encontrei a sua efetiva colaboração na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, isto é: os textos de divulgação da concepção, dos pressupostos e da prática do método global, nas escolas de demonstração, não eram assinados por Lúcia Casasanta, mas, sendo ela a professora catedrática da cadeira de Metodologia da Linguagem, conclui-se por sua co-autoria nesses textos.

Como exemplo, destaco a "Sessão Prática" da *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Como já foi dito, ela apresenta relatórios de inspetores, experiências de professores, e é a parte da Revista em que são publicados os trabalhos das alunas e ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. A *Revista do Ensino de Minas Gerais* de julho de 1932 traz um artigo sob o título: "Atividades Escolares, extratos de relatórios de ex-alunas"; antes de apresentar os resultados, há uma introdução que diz:

"até a presente data foram duas as turmas de alunas diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento: a primeira, em 1930, compunha-se de 66 alunas; destas, 30 são atualmente professoras técnicas em diferentes grupos de Estado. A segunda, em 1931, compunha-se de 31 alunas, o que equivale a dizer que 53 grupos escolares de Minas Gerais respondem presentemente, com maior responsabilidade, pela realização da Reforma do Ensino."<sup>51</sup>

Os relatórios trazem minuciosas informações das disciplinas, com seus conteúdos e metodologia que as professoras técnicas desenvolviam em suas cidades. O depoimento de uma professora aponta os benefícios da utilização do método global:

---

<sup>51</sup> *Revista do Ensino de Minas Gerais*. v.6, n.77. p.60-66, jul. 1932.

"Depois de ter experimentado, no ano passado, o ensino da leitura pelo método global, numa classe normal de 41 alunos, os resultados habilitam-me a garantir a eficácia do método e afirmar que, lógico e racional, é ele o único que pode promover, desde os primeiros tempos, a formação de bons hábitos, atitudes e habilidades de leitura."<sup>52</sup>

O método global é uma recorrência na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, sempre com um tom doutrinário. Um exemplo é o texto: "Métodos de leitura" (agosto de 1925, sem indicação de autoria) que contrapõe o método sintético e o método global ou analítico, exaltando os benefícios do segundo em detrimento do primeiro. "O ensino da leitura" (setembro de 1929) apresenta modificações no programa de ensino primário sugeridas por professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. "Uma aula de leitura" (novembro de 1930) apresenta a sugestão de uma professora para o desenvolvimento de tal atividade. O artigo "Quando é que o método sintético falha no ensino da leitura?" (julho de 1933) responde, de modo enfático, à pergunta, afirmando: o método sintético falha sempre; critica o método silábico e aposta no método global.

A análise acima feita confirma a proposta da *Revista do Ensino de Minas Gerais* de conferir 'legitimidade' aos conhecimentos produzidos na Escola de Aperfeiçoamento. Isso pode ser comprovado nos vários trabalhos que as ex-alunas eram obrigadas a enviar trimestralmente à Escola, para serem publicados na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, e que eram objeto de uma publicação especial. Nos textos publicados, o foco é a formação pedagógica e as novas metodologias utilizadas nas escolas.

O editorial do número de janeiro de 1936, quando a *Revista do Ensino de Minas Gerais* tinha já onze anos de publicação, faz supor que esse fosse o foco a ser adotado pelas ex-alunas em seus textos, ao afirmar que

"a Direção da Revista do Ensino vê com prazer que não foi em vão o apelo feito aos professores mineiros no sentido de fazerem uso destas colunas para divulgação de suas experiências. (...) É necessário, entretanto, frisar que muitos desses trabalhos deixam de ser aproveitados, bem a contra-gosto nosso, por não se coadunarem com o espírito de nosso programa."<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> *Revista do Ensino de Minas Gerais*. v.6, n.77. p.60-66, jul. 1932.

<sup>53</sup> *Revista do Ensino de Minas Gerais*. v.10, n.122-123. p.1, jan.-fev. 1936.

Assim, além da presença dos textos produzidos na Escola de Aperfeiçoamento, pode-se rastrear na *Revista do Ensino de Minas Gerais* - através dos relatórios - práticas de professoras, as "versões" que foram sendo depuradas no cotidiano escolar. Um exemplo é o fragmento do relatório de uma ex-aluna, após o retorno à sua escola de origem, que enumera as dificuldades encontradas para pôr em prática o seu aprendizado:

- "- falta de documentos que provassem a idade real das crianças que, em grande parte, não eram registradas;.
- a escolha que os pais e as próprias crianças faziam de turnos e professoras;
- a recusa, que estas faziam, dos retardados;
- a falta de professoras."<sup>54</sup>

O depoimento da professora revela a recorrência e a permanência de certos problemas do sistema escolar. Entre eles, a velha questão ainda mal resolvida: como conciliar teoria e prática? Esse problema torna-se mais sério quando se busca formar os professores, pressupondo uma homogeneização do corpo docente e discente, em uma Minas Gerais tão cheia de contrastes e com tão diversas realidades educacionais.

A fala de professoras é apenas um exemplo do conflito entre os discursos que normatizam a conduta e orientam as práticas pedagógicas dos professores, vistos como um grupo homogêneo que encontraria condições semelhantes para o desempenho de suas atividades, o que resultou numa pluralidade de apropriações das inovações pedagógicas propostas na Reforma do Ensino.

Se a hipótese de que a *Revista do Ensino de Minas Gerais* seria uma promissora fonte para encontrar a produção escrita de Lúcia Casasanta, essa não foi confirmada. Diante da ausência dessa produção, a *Revista* revelou-se, por outro lado, uma fonte inesgotável<sup>55</sup> de informações a respeito de como ocorria a apropriação dos novos conceitos e princípios pedagógicos, e das experiências vivenciadas por alunas e ex-alunas, o que permite considerar Lúcia Casasanta como, de certa forma, "co-autora" dos textos dessas suas alunas e ex-alunas.

<sup>54</sup> *Revista do Ensino de Minas Gerais*. v.6, n.77. p.60-66, jul. 1932.

<sup>55</sup> A *Revista do Ensino de Minas Gerais* é uma vereda que precisa ser (re)conhecida pelos pesquisadores interessados em construir a história da educação em Minas, em suas várias perspectivas temáticas.



Além de tomar como fontes de informação sobre a produção escrita de Lúcia Casasanta o seu arquivo pessoal e a *Revista do Ensino de Minas Gerais*, considere ainda os "*Programas de Ensino do Estado de Minas Gerais*" dos anos de 1941 e 1953, uma vez que ela fez parte da comissão organizadora desses *Programas*, como um dos membros responsáveis pelo Programa de Língua Pátria.

O programa de ensino de Língua Pátria proposto para o Estado de Minas Gerais, a partir de 1941, coordenado pela professora Lúcia Casasanta, reflete de forma incisiva o trabalho que a professora e suas colaboradoras desenvolviam na Escola de Aperfeiçoamento. As experimentações desenvolvidas nas classes anexas foram o principal suporte para definir o ineditismo do programa. A ênfase metodológica e a especificação das áreas do fenômeno lingüístico - leitura, escrita, ortografia, linguagem oral e composição - davam o tom inovador ao programa. *Programa em Experimentação*, como era denominado, apresentava pela primeira vez os objetivos, atividades específicas para o ensino da língua materna; continha uma referência bibliográfica - predominantemente americana - para os professores e indicação bibliográfica de livros de literatura infanto-juvenil.

Quanto ao método de alfabetização a ser utilizado pelos professores, o *Programa em Experimentação* não impõe o Método Global de Contos, mas exhibe, de forma sutil, as vantagens dessa proposta, atendendo "*às condições naturais da criança e seus interesses*".<sup>56</sup> O programa de 1953 é, na verdade, um aperfeiçoamento do programa anterior, ao mesmo tempo em que é diretivo:

"Apresenta-se como um manual de didática especial de língua materna. Acreditando que não basta fixar os objetivos da escola para garantir seus resultados, os elaboradores do programa procuram traçar as diretrizes a serem seguidas pelo professor para chegar à meta desejada."<sup>57</sup>

Diferentemente do programa de 1941, neste, a orientação metodológica para o processo de alfabetização é o Método Global de Contos. Para isso, o programa apresenta uma descrição detalhada de todas as cinco fases do método global (contos, sentenças, porção de sentido, palavras e sílabas) e sugestões de atividades. Esse programa permanece em vigor até 1965, ano em que passa a vigorar um programa de

<sup>56</sup> *Programa em experimentação*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1941. p. 10.

<sup>57</sup> Mello, Heliane G. Ferreira de. A diferente distribuição do saber escolar: um estudo da discriminação social através de programas de ensino. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 1985. p. 20. (Dissertação de Mestrado)

tendência tecnicista, inspirado no Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar - PABAE. <sup>58</sup>

Retomando a epígrafe de Nunes e Carvalho, afirmo que o mapeamento em outras fontes, além do material encontrado no arquivo pessoal, possibilitou-me confrontar os títulos encontrados na biblioteca pessoal de Lúcia Casasanta e o contexto educacional da época, entre o final dos anos 20 e a década de 60. De posse das citações colhidas nos cadernos e nos depoimentos das ex-alunas, nas referências bibliográficas dos *Programas Oficiais* e na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, fui fazendo o cruzamento dos dados e, assim, cheguei a uma lista dos livros considerados 'privilegiados' por Lúcia Casasanta. E é a constituição da sua biblioteca e seus autores privilegiados que irei abordar a seguir.

#### 4. A biblioteca como fonte da formação profissional

Nesta pesquisa, priorizei a análise da biblioteca da professora Lúcia Casasanta. O estudo de uma biblioteca, considerada como reveladora de práticas de leitura, permite ao pesquisador entrar em contato direto com as fontes do leitor/autor, indicando os livros lidos, os livros compartilhados com os discípulos e mestres, os dicionários utilizados, os guias e outras fontes de referência para o seu ofício. Na maioria das vezes, esse material traz anotações pessoais que são uma fonte significativa para o estudo e a pesquisa. Desse modo, chega-se

"a uma biografia da trajetória cultural\intelektual da vida do pesquisado num determinado período histórico, colocando em diálogo os momentos do seu arquivo: data, local de aquisição dos títulos, anotações, marginais." <sup>59</sup>

Uma pesquisa dessa natureza é um estudo que se inscreve na perspectiva da história cultural, pois toma como objeto de análise as práticas de leitura, a maneira de ler e escrever de um indivíduo, neste caso, da professora Lúcia Casasanta. Busco apreender em sua biblioteca a sua formação como leitora, ao tentar

<sup>58</sup> A este respeito cumpre-nos referir ao relatório de pesquisa: Paiva, Edil e Paixão, Léa Pinheiro. *O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE 1956/1964): contribuição à história do ensino primário brasileiro*. 1999; e Paixão, Léa Pinheiro e Paiva, Edil. PABAE, o ensino primário com assistência internacional. In: Faria Filho, Luciano e Peixoto, Ana Maria (org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte, 2000. p. 104-118.

<sup>59</sup> Cury, Maria Zilda Ferreira. Acervos, gênese de uma nova crítica. In: Miranda, Wander Melo (org.). *op. cit.* 1995. p. 53-64.

decifrar vestígios nos protocolos de leitura que deixou: as marcas de lápis, o fragmentos de folhas de cadernos amarelados pelo tempo, as anotações nas margens dos textos.

Entre muitas indagações, interessava-me saber: o que teria levado Lúcia Casasanta a destacar determinadas partes do livro? Que tipo de diálogo manteve com os autores? Acordo? Desacordo? E qual o significado dos silêncios: os livros presentes na biblioteca, mas não citados em sua bibliografia?

É necessário, porém, um cuidado ao buscar reconstruir a leitura feita por outrem; segundo Michel de Certeau e Roger Chartier, "*um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado*"<sup>60</sup> e, portanto, o significado é produzido pelo leitor, e diferentes leitores produzem diferentes significados. Assim, ao tentar refazer a trajetória das leituras da professora Lúcia, é preciso não esquecer que ela fez a sua interpretação e construiu um certo significado daquilo que leu, e também não esquecer que, de certa forma, também eu, como leitora de suas leituras, estarei construindo um certo significado. As interpretações e significados serão diferentes, variados e particulares a cada pesquisador que se propuser a analisar um mesmo arquivo pessoal, porque dependerão do problema e das perguntas para os quais se busca uma resposta.

Para ler as leituras de Lúcia Casasanta, minha tarefa foi aquela que Maria Zilda Cury assim descreve:

"Historiografia do cotidiano, trabalho de formiga, é o estudo da fonte primária, lente que permite ver na produção final do conjunto de obras de um autor um palimpsesto de inúmeras outras escritas e outras vivências."<sup>61</sup>

Com esse intuito é que me defrontei com uma biblioteca composta de 1795 volumes, coleção que constitui o arquivo privado e exclusivo<sup>62</sup> de Lúcia Casasanta. Atualmente, como já foi dito anteriormente, esse arquivo encontra-se no

<sup>60</sup> Chartier, Roger. *A ordem dos livros*. Trad. Mary Del Priore. Brasília/DF: Editora UnB, 1994. p. 11.

<sup>61</sup> Cury, Maria Zilda Ferreira. *op. cit.* 1989. p 43.

<sup>62</sup> O termo *exclusivo* refere-se à hipótese de que Lúcia Casasanta terá partilhado a biblioteca de seu marido Mário Casasanta, falecido em 1963; biblioteca que foi adquirida pelo Estado no ano de 1967, encontrando-se hoje na Biblioteca Pública, em Belo Horizonte. Os livros do arquivo pessoal de Lúcia Casasanta serão aqueles que pertenciam exclusivamente a ela, não afastada, porém, a hipótese de que o casal tenha tido leituras em comum e, por isso, alguns livros da biblioteca de Mário Casasanta poderiam também fazer parte do arquivo de Lúcia Casasanta.

Setor de Documentação e Memória do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG. O tratamento dado ao arquivo foi a catalogação seqüencial de todos os volumes, pois, como acontece na maioria dos casos, os acervos pessoais, quando são adquiridos, seja através de compra ou doação, chegam de forma desordenada à instituição de memória que os recolhe, dificultando, dessa forma, a sua organização original. No caso do arquivo de Lúcia Casasanta, a situação não foi diferente.

Não foi feita nenhuma categorização temática, embora, entre os 1795 títulos, encontrem-se livros de educação, sociologia, psicologia, filosofia, literatura portuguesa, literatura infantil, livros e periódicos nacionais e estrangeiros.

A importância do arquivo não está somente na quantidade, mas sobretudo na qualidade das obras reunidas, provenientes tanto da Europa - publicações do pensamento educacional francês - quanto dos EUA - publicações trazidas em sua bagagem, por ocasião do curso de aperfeiçoamento no *Teacher's College*, da Universidade de Columbia, e outras adquiridas posteriormente.

Os títulos que constituem a biblioteca, em sua maioria, são obras de educação, em especial sobre metodologias da leitura, e obras de psicologia, sociologia, literatura infanto-juvenil, além de livros didáticos e paradidáticos. Observando as estantes, chama a atenção uma coleção encadernada na cor verde, que fez parte da bagagem que Lúcia Casasanta trouxe de sua estada em Nova Iorque, durante os anos de 1927-29. *The Classroom Teacher* é o título dessa coleção, composta de treze volumes, publicada em 1929, nos EUA. A coleção apresenta a estrutura e a organização curricular do sistema educacional americano; dentre os volumes, destacam-se os quatro primeiros que se voltam especificamente para o ensino primário. Manuseando-os, encontramos anotações deixadas por Lúcia Casasanta nas margens de textos, cuja temática central é o aprendizado da leitura e temas afins.

Alguns dos autores dos textos dessa coleção foram professores de Lúcia Casasanta na Universidade de Colúmbia, como o professor Dr. William H. Kilpatrick, considerado o responsável pelo *Project method*. Sua proposta metodológica de ensinar por projetos foi muito difundida entre os adeptos do movimento da Escola Nova. Lourenço Filho caracteriza Kilpatrick como um dos discípulos de Dewey, e o

considera responsável pela didatização do *sistema de projetos*, como ficou conhecido entre nós.

A influência de William H. Kilpatrick no Brasil pode ser comprovada com o sucesso editorial que foi a tradução de seu livro *Educação para uma civilização em mudança*<sup>63</sup> publicada pela editora Melhoramentos. Esse livro foi o que mais edições teve entre os títulos que compõem a *Coleção Biblioteca de Educação*, editada no período de 1927 a 1941. Alcançou 16 edições, sendo a primeira do ano de 1933, com uma tiragem de 3000 exemplares, e a última do ano de 1978, com o recorde de 12.500 exemplares.<sup>64</sup>

Da mesma época das publicações adquiridas nos Estados Unidos, há, na biblioteca de Lúcia Casasanta, edições francesas ou traduções para o espanhol de Piaget, Decroly, Claparède, Binet, Simón, e outros. A presença de livros de diversas áreas e tendências revela a professora educadora preocupada com a aprendizagem da leitura em suas múltiplas facetas.<sup>65</sup>



Figura 3

<sup>63</sup> Kilpatrick, William H. *Educação para uma civilização em mudança*. Trad. Noemy Silveira. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1933.

<sup>64</sup> Monarcha, Carlos (org.). *Lourenço Filho; outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Mercado Aberto/UNESP, 1997.

<sup>65</sup> Soares, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.52. p. 19-24. fev. 1985.

A literatura sobre o aprendizado da leitura e da escrita está também presente no arquivo no grande número de cartilhas nacionais e estrangeiras, que datam do final do século XIX a meados do século XX. Entre as nacionais, destaco alguns títulos: *Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto; *Primeiro Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho; *Cartilha* de Francisco Vianna; *Upa! Cavalinho*, de Lourenço Filho; *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, esta última, em várias edições. Entre as cartilhas, há algumas de autoria de ex-alunas, com dedicatórias de agradecimento à professora; outras foram por ela prefaciadas, como os manuais de *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, e *O circo do Carequinha*, de Maria Serafina de Freitas. Da produção estrangeira, há no arquivo duas edições – uma portuguesa, outra brasileira - da *Cartilha nacional ou a arte de leitura* de João de Deus; de produção francesa, o *Syllabaire ou premiers exercices de lecture*; *Méthode Guilmain*; *La lecture par la méthode active*; há ainda edições inglesas, assim como vários títulos didáticos do americano Arthur Gates - ex-professor de Lúcia Casasanta na Universidade de Colúmbia - destinados aos alunos e também aos professores. Muitos desses exemplares podem ser considerados obras raras, esgotadas, de grande valor se se considera o material didático como efêmero. Cabe ainda destacar que o arquivo inclui a coleção didática *As mais belas histórias*, de autoria de Lúcia Casasanta, em várias edições, com anotações e revisões manuscritas da autora.



Figura 4

As obras de referência se destacam no arquivo, entre elas, o *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d' instruction primaire*, publicado sob a direção de Ferdinand Buisson. A edição do *Dictionnaire* presente na biblioteca não é a primeira, de 1887, e sim a edição reformulada, do ano de 1911. O verbete "*Lecture*" dessa obra, considerada um clássico da área de educação, inclui um artigo de J. Guillaume sobre os métodos para o ensino da leitura utilizados na França, desde o século XVII até o início do século XX. As marcas no Dicionário, as anotações e grifos feitos no verbete *Lecture* permitem concluir que Lúcia Casasanta fez dele leitura atenta e freqüente. A importância que tinha para ela o dicionário de Buisson se revela nas lembranças de sua ex-aluna Elisa Barbosa:

"me lembro de ter ido a sua casa para que me explicasse um pouco mais sobre o processo de aprendizagem da leitura. Ela me atendeu muito bem, sempre foi assim. Foi lá dentro, na biblioteca, e quando voltou, trazia nas mãos um livro enorme, muito grosso, escrito em francês, abriu e começou a ler para mim, como se estivesse lendo em português. Era o livro do Buisson... essa imagem eu não me esqueço".<sup>66</sup>

O depoimento da professora Elisa remete a Chartier quando descreve a "*comunidade de leitores*" com suas múltiplas competências, expectativas, mesmo quando estão diante de uma grande obra:

"As obras – mesmo as maiores, ou, sobretudo, as maiores – não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção".<sup>67</sup>

Nas lembranças de Elisa, o que sobretudo ficou como recepção do "livro de Buisson" não foram os conteúdos do verbete, e sim a materialidade do objeto: "trazia nas mãos um livro enorme, muito grosso", e a fluência da professora em ler francês: "abriu e começou a ler para mim, como se estivesse lendo em português".

Desconhecendo a organização original da biblioteca de Lúcia Casasanta, não se pode mais que imaginar como seria a disposição dos livros nas estantes. Onde ficaria o *Dicionário de Buisson* que, com certeza, dava suporte para a história dos métodos que ela tanto valorizava? Ou onde e como seria mantido o "*Summary of investigations relating to reading*", de William Scott Gray, diante do péssimo estado de conservação em que se encontra, referência constante em seus trabalhos e nos de suas alunas? Onde ficaria a "bíblia de D. Lúcia", que, segundo

---

<sup>66</sup> Depoimento de Elisa Barbosa.

<sup>67</sup> Chartier, Roger. *op. cit.* 1994.

depoimento de suas ex-alunas, era o livro *Como se ensina a Leitura*, de Pennel e Cusack?

Os protocolos e marcas de leitura deixados por Lúcia Casasanta sugerem uso constante de determinados títulos; estaria a professora em busca da *leitura intensiva*, para compor o seu campo de atuação? Quais seriam seus autores "privilegiados"? Como encontrá-los?

A partir de um recorte de temas que se articulam em vários pontos, são aqui relacionados aspectos de seu pensamento aos de sua ação, sem pretensões de exaustividade. No entanto, é preciso esclarecer que os recortes, a seleção de aspectos a analisar são "*instrumentos de classificação formal que vão possuir interesse diferencial para sujeitos com diferentes visões de mundo e diferentes objetivos de pesquisa*".<sup>68</sup> A biblioteca é a principal fonte na construção da história de Lúcia Casasanta na divulgação do método global; nesse sentido, "*a manipulação e os resultados dos trabalhos realizados a partir desses mapeamentos vão constituir sentidos carregados de valores*",<sup>69</sup> tanto da parte do pesquisador quanto do objeto pesquisado.

Comparando-se as datas de publicação e as datas de aquisição, constata-se a atualização dos textos lidos, a publicação recente. A constituição da biblioteca de Lúcia Casasanta foi, com certeza, feita após o retorno dos EUA. Não foi encontrado nenhum livro, em sua biblioteca, com data anterior ao período de 1927. É grande o volume de títulos adquiridos entre os anos 20 e 40; o número decresce muito nos anos subsequentes. Não se sabe se os familiares retiraram da biblioteca alguns volumes antes de efetivar a doação à Faculdade de Educação; apesar disso, pode-se afirmar que a biblioteca revela os livros que foram fonte de suas idéias. Lúcia Casasanta os lia. Mas "como" os lia?

Busco encontrar as respostas lembrando Ginzburg em sua descrição das práticas de leitura de Menocchio:

"Vimos, portanto, como Menocchio lia seus livros: destacava, chegando a deformar, palavras e frases, justapunha passagens diversas, fazendo explodir analogias fulminantes."<sup>70</sup>

Relacionando as marcas de leitura deixadas por Lúcia Casasanta, as citações de livros nos trabalhos das ex-alunas, as citações em seu próprio livro, é possível desenhar a rede que ela teceu, ou seja, o modo como assimilou os

<sup>68</sup> Nunes e Carvalho. *op. cit.* 1993. p. 7.

<sup>69</sup> Nunes e Carvalho. *op. cit.* 1993. p. 10.

<sup>70</sup> Ginzburg., Carlo. *O queijo e os vermes*. 7ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 34.



pressupostos metodológicos do método global e como deles se apropriou em sua prática pedagógica.

Os 875 títulos da biblioteca que abordam os temas leitura, escrita e métodos foram analisados com o objetivo de conhecer quais eram aqueles que Lúcia Casasanta realmente havia utilizado e que foram significativos em sua trajetória profissional, para fundamentar a concepção teórica do método global. Uma das estratégias foi buscar as pegadas deixadas nos livros: as marcas de manuseio, os grifos, as anotações nas margens - ou em fragmentos de papel -, a aparência das lombadas, que denunciam a intensidade do manuseio. Se, por um lado, o mesmo título está presente, na biblioteca, em três edições diferentes, por outro, nela não foram encontrados alguns livros de autores que Lúcia Casasanta considerava "clássicos", segundo depoimentos de ex-alunas. Onde estará, por exemplo, *Physiologie de la Lecture et l'Écriture*, de Emile Javal, referência obrigatória em sua bibliografia? Empréstimo não devolvido?

Considerando a importância desses livros, freqüentemente mencionados, mas ausentes da biblioteca, foram eles buscados em outras bibliotecas; em alguns casos, o Ceale os adquiriu e incorporou-os ao arquivo Lúcia Casasanta, como foi o caso do livro *Como se ensina a leitura*, de Pennel e Cusack, muito utilizado nas aulas de Lúcia Casasanta.

"O importante é como o leu – é decifrar sua maneira de adulterar e alterar o que lê, de recriar".<sup>71</sup> Nesse aspecto pode-se afirmar que Lúcia Casasanta teve uma postura ativa frente ao conhecimento. Dialogou, ora concordando com o que lia, ora discordando. O livro *The psychology and pedagogy of reading*, de Edmund Burke Huey, professor de psicologia e educação na *Western University of Pennsylvania*, traz, em todos os seus vinte e dois capítulos, grifos, interrogações, anotações, como "*very, very important!*", especialmente, nas páginas 124, 127, 128, do capítulo VI, em que o autor discute e ressalta as características mentais e físicas da fala e da leitura como resultado de sentenças inteiras, isto é, com sentido completo.

Uma pesquisa sobre a prática pedagógica de Lúcia Casasanta é, de certa forma, um estudo de transferências culturais, em que a noção de apropriação é central - por exemplo, o programa do curso de Metodologia de língua pátria, da Escola de Aperfeiçoamento, revela-se, a um só tempo, nacionalista e baseado em textos americanos e europeus. A estrutura da grade curricular, as classes de demonstração e os laboratórios de linguagem e de psicologia são alguns exemplos dessas transferências. Em artigos e relatórios publicados na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, essa questão é algumas vezes colocada:

<sup>71</sup> Ginzburg, Carlo. *op. cit.* 1995. p. 12.

"Repetimos, apenas, passivamente, o que aprendemos com os outros. (...) É o que está sucedendo agora em pedagogia. (...). Mais do que isto: concorda-se com tudo que asseguram os Decroly, os Dewey, os Férrière, porque eles têm o apoio da ciência e o de uma vasta e esclarecida experiência pessoal. Mas, e é este o nosso mal, nem sequer nos passa pela mente controlar as asserções de tais mestres por meio de experiências feitas por nós, com material nosso, aqui no ambiente especial em que vivemos, com as crianças de que dispomos."<sup>72</sup>

Cabe, finalmente, destacar que a re-construção da prática pedagógica de Lúcia Casasanta, localizada em Minas, não pode ser desligada de outras de seu tempo. O pensamento cosmopolita da professora está presente em sua biblioteca, nas referências por ela utilizadas, nas apropriações de suas alunas, no agradecimento público de Lourenço Filho no prefácio da primeira edição de seu livro: *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escripta*:

"O reconhecimento do A. é grande também à profa Lúcia Schmidt Monteiro de Castro,<sup>73</sup> da Escola de Aperfeiçoamento de Bello Horizonte, a quem deve preciosas indicações bibliographicas".<sup>74</sup>



Figura 5

<sup>72</sup> Murgel, Mauricio e Cirigliano, Raphael. Breve notícia de uma tentativa de experimentação pedagógica. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.4, n.39. p. 17-23, nov. 1929.

<sup>73</sup> Sobrenome de Lúcia antes de se casar com o professor Mário Casasanta.

<sup>74</sup> Lourenço Filho. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escripta*. 2ed. Biblioteca da Educação. v.20. São Paulo: Editora-Proprietária Cia. Melhoramentos de São Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada). 1937. p. 3.

## 5. As leituras privilegiadas

Apresentar uma *lista* de livros pode parecer um engessamento, mas não é com essa intenção que ela é aqui apresentada, pois "*não tem como objetivo contabilizar 'aquilo' que é usado, e sim as 'maneiras' de utilizá-lo*".<sup>75</sup> As análises até aqui feitas conduzem a uma reflexão sobre as *leituras privilegiadas*, que devem ser entendidas como *livros lidos e possuídos*, pois, como afirma Chartier, "*nem todo livro lido é necessariamente possuído, e nem todo impresso mantido no foro privado é necessariamente um livro*".<sup>76</sup>

Os títulos aqui listados foram selecionados considerando as concepções defendidas tanto por seus autores quanto pela professora, que deles se apropriou, e pelas alunas que os citam em seus cadernos e trabalhos. As *leituras privilegiadas* de Lúcia Casasanta fundamentam a adesão da professora ao Método Global de Contos. Entretanto, essas leituras não podem ser analisadas fora do contexto, do "*ambiente em que se forjaram que era de permanente inquietação pela busca do fato científico e de seus fundamentos*".<sup>77</sup>

Retiro do livro *Metamemórias, travessia de uma educadora*, de Magda Soares, uma citação que expressa a razão que me leva a transcrever a lista das *leituras privilegiadas*, denominação aqui adotada, ou a *biblioteca imaginária*, como prefere Salgueiro:

"enumero essas leituras porque acredito que a história de uma vida acadêmica e das ideologias que a foram informando se faz pela história do que se leu, ao lado da história do que se escreveu e da história do que se ensinou."<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 98.

<sup>76</sup> Chartier, Roger. op. cit. 1994. p. 24.

<sup>77</sup> Casasanta. Lúcia. op. cit. 1972. p. 12.

<sup>78</sup> Soares, Magda. *Metamemórias, travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 70.

São estas as *leituras privilegiadas* por Lúcia Casasanta:

- BUISSON, Ferdinand. *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris: Librairie Hachette, 1911. (A 1ª edição é de 1887).
- BUSWELL, Guy Thomas. *An experimental study of the eye-voice span in reading*. Chicago, Illinois: The University of Chicago. 1920.
- BUSWELL, Guy Thomas "*Fundamental Reading Habits: a study of their development*. The University of Chicago Press. 1922
- CLAPAREDE, Ed. *A educação funcional*. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- CLAPARÉDE, Ed. *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Paris: Flammarion, 1927. 300p. Bibliotheque de philosophie scientifique.
- COMENIUS, Juan Amos. *Didactica Magna*. Madrid: Editorial Reus. 1922. (Versão espanhola feita diretamente do exemplar latino por Saturnino López Peces)
- DECROLY, Ovide. *Problemas de Psicologia y de Pedagogia*. Madrid: Francisco Beltran, Libreria Española y Extranjera, 1929. (Traducción, prólogo e notas por Rodolfo Tomás y Samper)
- DECROLY, Ovide. *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 1927 (Con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga)
- DOTRENS Robert et MARGAIRATZ "*L'Enseignement de la lecture par la méthode globale*" Delachaux, Paris, 1931
- FILHO, Lourenço. *Teste ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem necessária da leitura e escrita*. 2ª edição, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- GATES, A I. An Experimental and Statistical Study of Reading, In: *Journ.of Education Psychology*.II, 1921.
- GATES, A I. *Interest and ability in reading*. Macmillan. NewYork, 1931
- GATES, Arthur I.. *New metohds of reading*. New York: Theacher's College Columbia University, 1928. 236p.
- GRAY, S. William. *Programa básico de leitura Washington,D.C.- UNESCO*, 1943
- GRAY, S.William. *Summary of Investigations Relating to Reading*. Chicago, Illinois University of Chicago, 1925.
- GRAY, S.William. *Summary of reading investigations*. Journal of Rducational Research, April 1935 and April 1937.
- GRAY, William Scott *et al. Remedial cases in reading; their diagnosis and treatment*. Chicago: The University of Chicago, 1922.

- HUEY, Edmund Burke..B. *The psychology and pedagogy of reading*.15<sup>a</sup> ed. New York: Macmillan.1924. 469p. (1<sup>a</sup> edição: 1908)
- JAVAL, Émile. *Physiologie de la lecture et de L'écriture*. Paris:Félix Alcan, Éditeur, 1906. 296p.
- KILPATRICK, William Heard. *The project method: the use of the purposeful act in the educative process*. New York: Columbia University, 1926.
- PENNEL, Mary E. e CUSACK, Alice M. *Como se ensina a leitura*. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo. 1935. 275p.(Trad. Anadyr Coelho) Coleção Manuais Globo
- PIAGET J. *Le Language et la Pensée chez l'Enfant*. Paris: Delachaux, 1923.
- PIAGET, Jean. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Niesthe, 1924.343p.
- ROBIN, Gilbert. *Les difficultés Scolaires: chez l'enfant et leur traitement*. Paris: Presses Universitaires de France, 1953. 138p.
- ROUMA, Georges. *El lenguaje grafico del niño*. Buenos Aires: El Ateneo, 1947. 454p.
- RUDE, Adolf. *El tesoro del maestro*. Barcelona: Labor, (S.D.).374p.
- SEGERS, J. E. *La psychologie de la lecture*. Nederlandsche Boekhandel. 1939.<sup>79</sup>

A lista compõe-se de 27 títulos; não se tem a pretensão de resenhar os livros mais utilizados pela professora, pois não é esse o objetivo do trabalho. Entretanto, é importante tecer alguns comentários a respeito daquele que foi considerado o "livro-bíblia de D. Lúcia": *Como se ensina a Leitura*, de Mary Pennel e Alice Cusack. "*Pennel e Cusack? Você conhece?*"

Na época eu ainda não o conhecia. A professora espantou-se. "*Você tem que conhecer! Este livro era a Bíblia de D. Lúcia*", enfatizava Maria Carmen Araújo, ex-aluna do Curso de Administração, em 1967. Therezinha Casasanta, sobrinha de Lúcia Casasanta, que foi aluna das Classes de Demonstração e ex-aluna do Curso de Administração, também se referiu da mesma maneira ao livro *Como se ensina a leitura*.

*Como se ensina a Leitura* é uma tradução da edição original norte-americana: *How to teach reading*.<sup>80</sup> Foi traduzida para o português pela professora

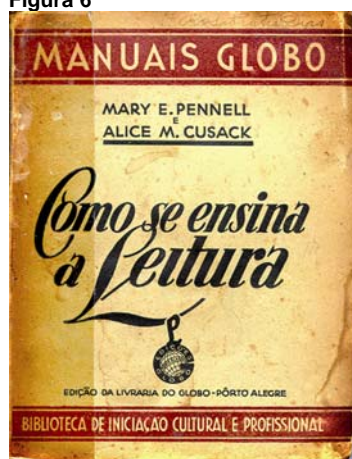
---

<sup>79</sup> Na biblioteca de Lúcia Casasanta encontramos duas edições dessa obra em espanhol: Segers, J. E. *La enseñanza de la lectura por el método global*. 2ed. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. 1954; e uma terceira edição de 1958.

<sup>80</sup> Não disponho da data da edição, nem de um exemplar americano.

Anadyr Coelho, editada pela Livraria do Globo, pela primeira vez em 1935. O livro faz parte da coleção "Manuais Globo; biblioteca de iniciação cultural e profissional". Segundo informações editoriais, apresentadas nas primeiras páginas, são os seguintes os objetivos dessa coleção:

Figura 6



"oferecer meio de conhecer; o conhecimento das coisas e os princípios de ação deduzido do conhecimento das coisas, por isso, os autores são figuras de comprovada e reconhecida idoneidade científica".<sup>81</sup>

Este livro foi um dos títulos mais evocados na fala das ex-alunas, um dos mais citados nas referências bibliográficas de seus trabalhos e apontamentos: o caderno da professora

Maria da Anunciação, aluna do curso de Administração na década de 60, traz as seguintes anotações, da primeira aula, sobre o ensino da leitura:

- "A. O que é ler
- B. Importância da leitura na vida;
- C. Fatores que interferem na aprendizagem da leitura, relacionados:
  - a) à criança;
  - b) à professora;
  - c) à escola;

Bibliografia: Como se ensina a leitura (três primeiros capítulos - Pennell e Cusack).<sup>82</sup>

No entanto, *Como se ensina a leitura* não está entre os 1795 livros da biblioteca de Lúcia Casasanta. Encontrá-lo, porém, não foi difícil, porque foi muito utilizado nos cursos de formação de professores, desde a sua primeira edição no Brasil, no início da década de 30.

Analisando o conteúdo do livro, constata-se que o referencial filosófico e psicológico utilizado pelas autoras Mary Pennell e Alice Cusack é o pragmatismo de

<sup>81</sup> Pennell, Mary E. e Cusack, Alice M. *Como se ensina a leitura*. Trad. Anadyr Coelho. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1935. 275p. (Coleção Manuais Globo. p. 2).

<sup>82</sup> Caderno da professora Maria da Anunciação. (1965).

Dewey.<sup>83</sup> Segundo este autor, o método não é algo oposto ao material. Um material adequado diminuirá o tempo e a energia despendidos na aprendizagem, ou seja, o método é o oposto da ação casual e mal considerada.

*Como se ensina a leitura* é um guia metodológico. Pennell e Cusack expõem os princípios psicológicos da aprendizagem da leitura, apóiam-se nos referenciais teóricos dos principais pesquisadores americanos dos processos de leitura. Entre eles, destacam-se as publicações de William Gray e as pesquisas realizadas por Guy Thomas Bruswell sobre os hábitos fundamentais dos movimentos oculares no desenvolvimento da leitura oral e silenciosa.

O livro de Pennel e Cusack foi utilizado por Lúcia Casasanta durante quatro décadas. Esse fato, por si só, é suficiente para considerá-lo um clássico de sua biblioteca. Mas por que ela terá usado durante tantos anos sempre o mesmo livro se, na década de 50, houve no Brasil um *boom* editorial de livros de Pedagogia e metodologias aplicadas ao ensino primário? São exemplo as publicações da Companhia Editora Nacional que, entre os anos 30 e 50, publicou mais de 70 volumes na coleção Atualidades Pedagógicas, dos quais quatorze títulos abordam a temática metodológica.<sup>84</sup> Teria a professora Lúcia Casasanta utilizado outros livros, publicados posteriormente, tais como as obras de Aguayo, Luzuriaga, Lourenço Filho, Guerino Casasanta, Juracy Silveira? O que distingue o trabalho de Pennel e Cusack de todas essas obras é que *Como se ensina a leitura* é a primeira tradução para o português de obra estrangeira, em um momento em que a maioria dos livros sobre a psicologia e a pedagogia da leitura se encontrava em sua língua de origem, inglês ou francês. Em segundo lugar, as autoras traziam, não só os pressupostos filosóficos, sociológicos, mas também, e principalmente, os pressupostos psicológicos preconizados pelo movimento escolanovista americano, com destaque para os pesquisadores-professores da Universidade de Colúmbia. Essa orientação era muito bem-vinda aos mineiros, ansiosos por efetivar e, posteriormente, sedimentar a reforma do ensino primário.

O guia metodológico *Como se ensina a leitura* trazia não só um referencial teórico comprovado por pesquisas e por figuras cuja idoneidade científica

---

<sup>83</sup> Dewey, John. *Como pensamos*. (como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo). São Paulo: Ed. Nacional. 1959. @1930.

<sup>84</sup> Essa classificação e as referências bibliográficas encontram-se nas páginas finais de: Almeida Júnior. *E a escola primária?* São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

era reconhecida na área da leitura, como também a prática vivenciada pelas autoras: Mary Pennel era superintendente escolar em Kansas, EUA, e Alice Cusack, diretora do Jardim de Infância e do Departamento primário da mesma cidade. Portanto,

"todas as sugestões que apresenta, são baseadas na melhor psychologia da actualidade e foram experimentadas com comprovada efficiencia, nos annos da escola primária a que se destinam."<sup>85</sup>

Finalizando, poderíamos dizer que *Como se ensina a leitura* se diferencia de outros livros publicados na década de 50 por abordar, especificamente, o tema da leitura, ao passo que os outros autores, em geral, destinavam apenas um ou dois capítulos à temática.

Assim como o livro de Pennel & Cussack, a *biblioteca imaginária* de Lúcia Casasanta foi aqui constituída a partir da arqueologia das práticas de leitura da professora e das lembranças de antigas leituras por suas alunas.

A recorrência da temática entre os textos lidos, as publicações recentes e o modo como Lúcia Casasanta os assimilou e a eles se referiu nas orientações às suas alunas, indicam sua posição firme e irreduzível aos pressupostos metodológicos do método global:

"Tudo o que aprendi sobre método era sobre o método global. Só fui aprender outro método depois que me formei e fui trabalhar em uma escola que usava o (método) silábico." (Depoimento de Maria da Anunciação, ex-aluna - anos 67/8)

"Não tinha condições de adotar outro método diferente do global. Eu só tinha conhecimento dele. Para dizer a verdade, eu me defrontava com dificuldades por parte das professoras mal preparadas e dos alunos da periferia. Afinal, eu recebi a melhor formação em termos de alfabetização." (Maria de Freitas - ex-aluna. 65/66)

Aos olhos de seus contemporâneos, Lúcia Casasanta era uma professora, ao menos em parte, diferente das outras. Mas esta singularidade tinha limites bem precisos: a sua concepção metodológica. Os depoimentos acima comprovam a pregação de Lúcia Casasanta em defesa do método global, ao longo de sua carreira, na formação de professoras alfabetizadoras; ao mesmo tempo, corrobora a adoção de determinados livros que sustentavam teoricamente a sua prática pedagógica.

<sup>85</sup> Pennel, Mary E. e Cusack, Alice M. *op. cit.* 1935. p. 6.



---

## SEGUNDA PARTE

# QUEM FOI LÚCIA CASASANTA?

*"A maioria dos biógrafos empenha-se em explicar a obra a partir da vida, quando o correto é exatamente o contrário trata-se de explicar a vida a partir da obra."*

Ledo Ivo. In: *Confissões de um poeta.*

---

## 1. De aluna a professora

*Lúcia Casasanta, uma janela para a vida*,<sup>1</sup> é o título da monografia que a jornalista e escritora Ângela Leite de Souza escreveu sobre a vida de Lúcia Casasanta, publicada pela Imprensa Oficial, em 1984. Ao entrevistar essa autora, a fim de esclarecer aspectos que me interessava aprofundar, ela cedeu-me uma agenda em que Lúcia Casasanta escrevera, para ajudá-la na elaboração da monografia, as suas lembranças, de maneira bem livre e até desorganizada. Esse material foi uma das principais fontes utilizadas por Souza, acrescido de entrevistas com familiares e amigos. Para os fins desta pesquisa, as anotações manuscritas que Casasanta escreveu para a escritora foram transcritas e organizadas cronologicamente; essa fonte primária é aqui referenciada com a denominação de *Apontamentos Pessoais*. Os *Apontamentos Pessoais* possibilitaram-me conhecer a constituição familiar, o estudo das primeiras letras e outros aspectos determinantes da vida profissional desta professora.

Em 29 de maio de 1908, nasceu Lúcia Schmidt Monteiro de Castro, em Santa Luzia, Minas Gerais. Filha de Eduardo Olavo Monteiro de Castro, neto do Barão de Congonhas do Campo, e de Clotilde Schmidt Monteiro de Castro, neta de educadores alemães, Félix Schmidt e Verônica Klaiser. Sua família era composta de sete irmãos, sendo ela a quarta na fratria. Os primeiros anos de sua infância passaram-se em uma fazenda. Aos sete anos, mudou-se com sua família para a cidade de Ouro Preto. Dividia seu tempo entre os afazeres domésticos, que eram verdadeiras "aulas de etiqueta", as aulas de piano, com a própria mãe, e "as aulas particulares para o aprendizado da leitura e da escrita, na casa da professora Maria do Carmo Dufles"<sup>2</sup>. De sua infância, recordava-se do aprendizado rigoroso e disciplinar dos valores morais, religiosos e dos bons costumes que "as meninas" deviam ter desde pequeninas.

Nem Lúcia Casasanta nem seus irmãos mais velhos foram matriculados no grupo escolar da cidade porque, para as famílias de maior poder aquisitivo, o mais comum, nos primeiros anos do século XX, era contratar um professor ou professora particular. De acordo com anotações pessoais de Casasanta, a escola pública não

---

<sup>1</sup> Souza, Angela Leite. *Lúcia Casasanta: uma janela para a vida*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1984.

<sup>2</sup> Souza, Angela Leite. *op. cit.* 1984. p. 18.

gozava de boa reputação. Sua entrada, aos oito anos, no Grupo Escolar D. Pedro II, em Ouro Preto, só foi possível pela intervenção de uma nova diretora, Ana Guimarães. Esse acontecimento causou-lhe uma felicidade enorme, pois até então não conhecia escola. Os conhecimentos adquiridos, antes de entrar na escola, vinham das aulas particulares dadas a ela e a seus irmãos mais velhos, da boa convivência cultural cultivada pela família, através dos recitais musicais de sua mãe e das leituras feitas pelo pai ou pela avó que, quando vinha de São Paulo, trazia a mala carregada de presentes, na maioria, livros, revistas em quadrinhos e revistas francesas. A literatura sempre esteve presente na vida de Lúcia Casasanta, assim como também lhe dava prazer a revista *Tico-Tico*, com seus personagens Chiquinho, Jagunço, Benjamim, Zé Macaco, Faustina, recebida toda quarta-feira, pelo correio.

"Aprendi a ler em uma cartilha de letras vermelhas e pretas, a mesma em que meus irmãos estudaram, o que era motivo de grande satisfação. Devia ser a de Tomás Galhardo ou de João de Deus, pelas características que guardei. Também em pouco tempo passei para outro livro - (a cartilha) de Francisco Viana, um encantamento!"<sup>3</sup>

A mudança de Ouro Preto para a cidade de Belo Horizonte ocorreu em 1919; Lúcia Casasanta deixou o Grupo Escolar D. Pedro II, para terminar o curso primário no renomado Grupo Barão do Rio Branco, cuja diretora, Helena Pena, já se destacava no sistema educacional mineiro, por seus ideais e práticas pedagógicas bem sucedidas.

O ingresso no curso de magistério, no ano de 1922, foi assumido como um destino obrigatório. Casasanta não atribuía sua escolha profissional à 'vocação', afirmando que sua "opção pelo magistério" era o "*destino de todas as moças naquela época*".<sup>4</sup>

Entretanto, se a opção pelo magistério não foi escolha pessoal, foi "destino", ela parece ter tido sua origem no contexto familiar, no social e no econômico. Lúcia Casasanta pertencia a uma família de professores: os avós maternos, a mãe, a irmã Clotilde foram professores. Pode-se dizer que ela; Lúcia Casasanta, passou sua infância e adolescência ao lado da mãe-professora de piano, que recebia os alunos em casa, o que era comum naquela época. E não foi por acaso que o seu primeiro desafio pedagógico, quando ainda cursava o segundo ano da

<sup>3</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

<sup>4</sup> Souza, Angela Leite. *op. cit.* 1984. p. 22.

Escola Normal, foi atuar como professora substituta de Música, Canto e Teoria Musical, no Grupo Barão do Rio Branco, preparando uma turma de alunos para o exame final, cujos resultados seriam publicados no Minas Gerais. O sucesso dos alunos rendeu-lhe vários elogios.

Ao *habitus*<sup>5</sup> familiar se somam os valores sociais de uma época em que o magistério era uma profissão eminentemente feminina e o acesso das mulheres a outras profissões era difícil e dificultado. Por exemplo, dados estatísticos relativos ao ensino superior no Estado de Minas Gerais, publicados no ano de 1928, "*relacionam apenas onze mulheres cursando farmácia*".<sup>6</sup>

A tarefa de pensar a educação era masculina, mas a vocação para praticá-la era considerada feminina. Homens é que eram considerados grandes educadores, figuras de destaque em todos os setores educacionais. A *Revista do Ensino de Minas Gerais* – nos anos de 1927 a 1932 - trazia estampada na primeira página, sob o título "Grandes Educadores", uma pequena biografia de educadores ilustres: entre outros, Comênio, Pestalozzi, Froebel e nenhuma mulher. No discurso educacional, estava sempre presente o conceito de que à mulher cabia semear com dedicação os conhecimentos produzidos pelos grandes educadores.

"Deles (educadores) é que haveis de haurir novas forças para o desempenho da missão sagrada, em que estais investidas. E assim é que podeis compenetrar-vos da sublimidade dessa missão, que dará a vossos nomes o acatamento, o amor e a gratidão das gerações vindouras."<sup>7</sup>

Aliado à influência familiar, principalmente à figura da mãe-professora, outro fator que contribuiu para a formação identitária de Lúcia Casasanta, no decorrer de sua formação como docente, foi a influência de alguns de seus professores da Escola Normal. Entre eles, Oswaldo de Melo Campos e Ignácia Ferreira Guimarães merecem destaque, não só pelas inovações metodológicas, anteriormente citadas, mas também pelo compromisso político e social que ambos tinham com a educação. Pode-se dizer que os "professores-modelos" e as primeiras experiências, iniciadas na

---

<sup>5</sup> *Habitus* no sentido que lhe atribui Bourdieu (1983): como um princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente "regulamentadas e igualadas" sem que por isso sejam o produto da obediência a regras objetivamente adaptadas a um fim.

<sup>6</sup> Oliveira, Maria Helena Prates. *Introdução oficial do movimento da Escola Nova no ensino público de Minas Gerais*; a Escola de Aperfeiçoamento. FaE/UFMG. 1989. p. 29. (Dissertação de Mestrado)

<sup>7</sup> Costa, Firmino. Associação pedagógica; conferência realizada na Escola de Aperfeiçoamento. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.4, n.39. p.23-27, nov. 1929.

Escola Normal, constituíram-se para Lúcia em um rito de passagem entre o papel de aluna e o papel de professora. A esta primeira experiência seguiram-se outras, todas bem-sucedidas.

O movimento de renovação na área educacional em Minas Gerais tomava contornos através da atuação de professores da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte - Ignácia Guimarães, Oswaldo de Melo Campos e Arduino Bolivar -, que articulavam, com o Secretário do Interior, Sandoval de Azevedo, os rumos da Reforma da Escola Normal e do Ensino Primário do Estado. O projeto educacional tinha como objetivo criar a Escola Normal Superior e a Escola Maternal, esta última equipada com mobiliário e materiais adquiridos no estrangeiro pelo presidente Melo Viana.<sup>8</sup> Lúcia Casasanta foi nomeada para atuar como professora da Escola Maternal. Entretanto, as nomeações e articulações feitas por Melo Viana e Sandoval de Azevedo, no período de 1922/26, foram tornadas sem efeito pelo novo governo do presidente Antônio Carlos e de Francisco Campos, como Secretário do Interior (1926/30). Dessa forma, a nomeação de Lúcia Casasanta não ocorreu; mas ela precisava do emprego.

O fator econômico foi determinante para que Lúcia Casasanta logo ingressasse no mercado de trabalho. A situação financeira de seus pais, abalada com os problemas de saúde de sua mãe, fez com que Lúcia Casasanta recorresse às diretoras das escolas de Belo Horizonte em busca de uma vaga como professora. E assim iniciou sua vida profissional como professora substituta, por quatro vezes, no Grupo Barão do Rio Branco, seguindo os princípios declarados na Reforma,

"sempre preocupada em provocar os alunos através de atividades que realmente os absorvessem, fazendo a classe sentir que trabalhava, todos com satisfação."<sup>9</sup>

De acordo com Manuel Fernandes Cruz, que pesquisa os ciclos de vida dos professores, entre o término da escola normal e a efetivação em uma instituição,

---

<sup>8</sup> Segundo Peixoto, o presidente Melo Viana (1922-26) realiza, em 1925, uma reforma de cunho liberal, introduz modificações no ensino primário, prevê gratificações como incentivo à qualidade do trabalho docente. Cf. Peixoto, Anamaria Casasanta. *A reforma educacional Francisco Campos – Minas Gerais- governo Presidente Antonio Carlos*. Belo Horizonte. Faculdade de educação.UFMG. 1989. (Dissertação de Mestrado).

<sup>9</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

"o professor-principiante exerce a docência em situações de precariedade como substituições, interinidade".<sup>10</sup>

Na opinião de Huberman,<sup>11</sup> pesquisador da história de vida de professores, os primeiros exercícios da profissão docente, tais como os que Casasanta vivenciou são característicos da fase de "exploração", que pode ser também nomeada como da "sobrevivência" ou da "descoberta".<sup>12</sup> Esta fase consiste em propiciar ao profissional iniciante investigar os contornos da profissão. Há uma preocupação consigo próprio, o choque com o real, a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula. Entretanto, constata-se, pelo relato a seguir, que a "preocupação explorativa" de Lúcia Casasanta não está, como afirma Cruz, em relação aos professores principiantes, "*mais centrada em aspectos externos e de auto-imagem que em preocupações claras sobre o ensino*".<sup>13</sup>

"Depois do esforço bem sucedido com os alunos de Teoria Musical, fui chamada para substituir uma classe difícil de meninos de 4º ano. Alunos de quase minha idade, a maioria provinda do interior do estado, sem hábitos de estudo e sem estímulo para os adquirir. Felizmente a turma era pequena, 26 alunos. Lutei muito em classe e fora dela, mas a experiência de ensino foi tão fértil que me valeu para o resto de minha vida de professora.

A classe divergia tanto em nível de aprendizagem que não encontrei outro recurso senão agrupar os alunos (em grupos homogêneos de cinco ou seis cada um) pela capacidade de aprendizagem e lecionar grupo por grupo, organizando exercícios de fixação para cada".<sup>14</sup>

Se nos faltam dados sobre os conteúdos abordados, o relato revela, na professora iniciante, preocupações com o ensino e aponta vários problemas e as soluções encontradas. O problema principal parece ter sido a heterogeneidade da turma, não só em relação "*à capacidade de aprendizagem*", mas também em relação à idade, pois eram alunos fora da faixa de idade da série que freqüentavam – seriam repetentes, ou teriam ingressado tardiamente na escola? Outro aspecto a ser ressaltado para explicar a "classe difícil" é que os alunos eram provenientes de cidades do interior, sem o *habitus* e o conhecimento da "cultura escolar".

<sup>10</sup> Cruz, Manuel Fernandes. Ciclos de vida de la enseñanza. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Práxis. SAN 266, fev. 1998. p. 52-57.

<sup>11</sup> Huberman, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2ed. Porto: Porto Editorial, 1995. p. 31-61.

<sup>12</sup> Segundo Huberman, a nomenclatura varia de acordo com os estudiosos da carreira docente.

<sup>13</sup> Cruz, Manuel Fernandes. *op. cit.* 1998. p. 55.

<sup>14</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

Lúcia buscou solucionar o problema, apoiando-se em um dos princípios que nortearam a reforma educacional dos anos 20/30, ou seja, o da homogeneidade dos pequenos grupos como dinâmica de trabalho. O trabalho homogêneo apresentava-se

"como um conjunto lógico e coerente de idéias e valores, capaz não só de 'explicar a prática pedagógica' como também, e sobretudo, de 'regulá-la', fornecendo regras e normas para que ela se desenvolvesse de forma 'científica e justa.'"<sup>15</sup>

Ao propor atividades diferenciadas para os alunos, levando em consideração o nível de aprendizagem, Lúcia se deparou com outro problema: "o burburinho e a movimentação dos alunos dentro da classe davam a impressão de *indisciplina*"<sup>16</sup> – e sabe-se a pecha que carrega a professora que não controla a disciplina – o quadro torna-se ainda pior se pensarmos que isto ocorria no ano de 1925.

A indisciplina foi um tema amplamente discutido e utilizado como uma das bandeiras contra o movimento da escola nova. Na *Revista do Ensino*, era apontada como uma vilã:

"Conversando certa vez com uma professora do interior, perguntei-lhe que conceito formava da escola ativa, e ela me respondeu: - O pior possível! É a implantação da desordem na classe onde a tal liberdade tão preconizada pelos modernos educadores varreu a disciplina, tornando os alunos cheios de vontades, autoritários e até insolentes para com a professora que vai se tornando uma figura de papelão, brinquete nas mãos de crianças indisciplinadas, verdadeiros senhores absolutos nos domínios da escola."<sup>17</sup>

O professorado, com receio de perder a autoridade, confundia a autonomia que os alunos deveriam ter com o *aprender fazendo*, da escola ativa, com a heteronomia do *aprender obedecendo*, da escola tradicional. O momento histórico educacional trazia inovações para docentes que, muitas vezes, não estavam preparados para incorporá-las no cotidiano escolar. A professora Lúcia Casasanta vivia o dilema entre pôr em prática os conhecimentos adquiridos dos professores da Escola Normal, que já pregavam os princípios de que a liberdade das crianças "na

<sup>15</sup> Soares, Magda. *op. cit.* 1990. p. 55.

<sup>16</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

<sup>17</sup> Almeida, Philocelina da Costa Mattos. Interpretação da escola ativa. *In: Revista do Ensino de Minas Gerais*. v.7, n.92. p. 29-38. jul. 1933.

*Escola Ativa não é só a liberdade de ação. Antes de tudo, a liberdade de pensamento*",<sup>18</sup> e o receio de estar "fugindo" da realidade escolar, cuja concepção de disciplina não era a que ela se propunha a exercer junto aos alunos. Lúcia não era adepta dos castigos físicos; a formação recebida no curso normal já conspirava a favor do novo modelo.

O elevado número de alunos, às vezes três alunos em carteiras duplas, acontecia porque, segundo ela, "*a diretora Helena Penna não rejeitava crianças e amenizava o trabalho dando assistência às professoras*".<sup>19</sup> Tal atitude se torna compreensível se levarmos em consideração o momento histórico, o crescimento da demanda por escola, a capacitação das professoras, as novas metodologias...

Para ilustrar a citação anterior, busco nos *Apontamentos Pessoais* de Lúcia a ação controladora da diretora de seu grupo:

"Periodicamente, Dona Helena examinava criança por criança, em seu gabinete. Se chegava a verificar dificuldades, conversava com a professora, sugerindo atividades e material."

Em sua pesquisa sobre a Reforma Educacional de Francisco Campos, a professora Ana Maria Casasanta Peixoto enfatiza o empenho do governo que, segundo a autora, assume o papel controlador do Estado sobre a educação:

"Nesta organização em que nada escapa à ação do Estado, o professor acaba se transformando num simples provedor de meios e executor de rituais pré-estabelecidos, e os diretores, assistentes-técnicos, seus auxiliares diretos e em princípio responsáveis pela concretização do processo inovador, transformam-se praticamente em fiscais atentos aos requisitos da burocracia escolar."<sup>20</sup>

O contexto sócio-histórico de Minas Gerais refletia os problemas enfrentados pelo Brasil. A situação de emergência de uma sociedade cada vez mais complexa, uma nova clientela que, no final dos anos 20, reivindicava o direito de aprendizado da leitura e da escrita, os altos índices de analfabetismo brasileiro deixavam o país em situação desfavorável em relação a outros países. A educação era vista como uma solução na busca do crescimento econômico. Era preciso oferecer

---

<sup>18</sup> Lucas, Geralda. A escola ativa estudada através dos seus característicos. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.6, n. 56-58. p. 86-89. abr./jun. 1931.

<sup>19</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

<sup>20</sup> Peixoto, Anamaria Casasanta. *op. cit.* 1989. p. 165.



uma alfabetização que fosse, ao mesmo tempo, eficaz - quantitativamente - e, qualitativamente, formasse um aluno atuante, participativo, nos moldes pregados pela escola nova.

Para levar a cabo essa empreitada, estavam à frente da Secretaria do Interior, que corresponde, hoje, à Secretaria de Educação, Francisco Campos e Mário Casasanta, principais responsáveis por traçar os rumos da reforma. Ao assumir o cargo, os mentores buscaram o ideário educacional principalmente na figura de John Dewey, cujas reflexões filosóficas relacionavam a educação com a democracia.

Vivenciando todo esse movimento, Lúcia Casasanta só consegue a sua nomeação com a interferência política de seu primo Cristiano Machado, na época, prefeito de Belo Horizonte.<sup>21</sup> A nomeação, após as primeiras experiências bem sucedidas na carreira de Casasanta, rendeu-lhe a "fase da estabilização".<sup>22</sup> Em que consiste a estabilização no ensino? Trata-se de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo, ou seja, a nomeação oficial. Uma das características da fase de estabilização, que é marcante na vida profissional de Casasanta, é o *sentimento de competência pedagógica crescente*. O "conforto" da estabilização traz uma descentração do "eu-professora" para o aperfeiçoamento e consolidação da prática pedagógica. Os professores, nesta fase, experimentam uma sensação de liberdade, segurança e espontaneidade:

"Lembro-me de que, no mês de maio, várias de minhas crianças se destacaram quase lendo. Pedi a Dona Helena algumas outras cartilhas e livros bem fáceis para entretê-los enquanto atendia às outras. Dona Helena achou cedo para essa medida. Mas acontece que, de minha sala, vi passar D. Corsina, a servente, com um balaio cheio de exemplares da cartilha de Arnaldo Barreto, que iam ser incinerados num canto do pátio. Levei para casa tantos quantos consegui. Arranquei as páginas aproveitáveis, recompus as páginas desbeijadas ou rasgadas com tiras de papel bem coladas e formei assim uma pequena biblioteca de dez a doze histórias: a História de Paulo e Pery, a História de Lúcia e seu Gatinho, a História de Zé Fugido, a História de Xandoca, Yoga, dentre outras. Tomada a lição do grupo mais adiantado, enquanto as demais tentavam ler uma lição no quadro, distribuía-lhes livrinhos que liam com avidez. Entretidas, tornava-se mais fácil buscar a lição das outras; já tinha a preocupação em não deixar crianças ociosas enquanto aguardavam a sua vez de ler. Nas férias de junho tive a primeira grande alegria de verificar que quase toda a classe sabia ler. Só quem já ensinou a crianças analfabetas pode compreender tal alegria."<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Souza, Angela Leite. *op. cit.* 1984.

<sup>22</sup> Huberman, Michael. *op. cit.* 1995. p. 42

<sup>23</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

O depoimento de Lúcia Casasanta atuando como professora nomeada em uma turma de alfabetização expressa a autonomia, a segurança e a preocupação em construir a sua prática pedagógica, apesar da pouca experiência que tinha. E, de acordo com seus *Apontamentos Pessoais*, esse trabalho não foi em vão, pois atuava segundo as orientações que havia recebido no decorrer de sua formação na Escola Normal Modelo e as *Instruções e Programas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais*, segundo os quais os três pilares da reforma eram: *a escola, o aluno, o professor*.

Quanto à escola, esta "*tornar-se-á oficina de aprendizagem social*",<sup>24</sup> capaz de preparar os alunos para se tornarem cidadãos. É explícita a função atribuída à escola de parceira da família e da sociedade. Ao delegar à escola essa responsabilidade, os dirigentes, principalmente Francisco Campos, deixam claro que só se alcançará tal objetivo com organização: "*Faça-se, pois, da escola uma oficina bem organizada*".<sup>25</sup> Para Ana Maria Casasanta Peixoto, o sucesso da escola como uma oficina social organizada possibilitava não só o

"Estado em modernizar-se, de forma a incorporar os novos grupos emergentes ao projeto da classe dominante, mas a divulgação no país de um clima favorável à indústria e de uma moral social compatível com o mundo do trabalho."<sup>26</sup>

Para difundir esses ideais, o discurso utilizado não poupava ataques à escola antiga. A *Revista do Ensino de Minas Gerais*, do mês de novembro de 1927, publicada um mês após a promulgação da Reforma do Ensino, traz na capa uma litogravura expondo as agruras da escola antiga.

---

<sup>24</sup> *Instruções e Programas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial. 1929. p. 6.

<sup>25</sup> *Instruções op. cit.* 1929. p. 6.

<sup>26</sup> Peixoto, Anamaria Casasanta. *Exposição: 70 anos da escola nova*. 1999. (Folder)



Figura 7

Na porta da escola está o professor com o chicote em uma das mãos e o livro na outra. Sua postura é de um imperador. Em uma das janelas, está exposta ao ridículo público uma criança ajoelhada, de mãos postas e enormes orelhas de burro. Entre os pedestres estão escravos, crianças negras, dois senhores observando a criança e uma senhora de costas para a cena. Seria a mãe do aluno? Sua postura seria uma forma de reprovação? E as crianças negras estariam compadecidas com o que viam? Poderíamos continuar com muitas indagações, mas fiquemos com mais uma: por que ilustrar a escola antiga com uma cena que, historicamente, já estava distante do modelo em vigor?<sup>27</sup>

Uma das interpretações possíveis seria a de evitar uma manifestação clara contra os atos, promulgados ou não, dos governadores anteriores. O mineiro

<sup>27</sup> A recorrência do tema indisciplina na *Revista do Ensino de Minas Gerais* foi o objeto de pesquisa da dissertação de mestrado de Souza, Rita de Cássia de. *Sujeitos da educação e práticas disciplinares; uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930)*. Belo Horizonte: FaE/UFMG. 2001.

tem, como característica, um caráter conciliatório, de modo que, mesmo discordando de políticas precedentes, não pretenderiam os novos dirigentes denunciá-las explicitamente. O professorado tinha de saber e assumir que a nova escola extinguiu os castigos físicos, o enciclopedismo e o autoritarismo. As palavras de ordem passavam a ser outras: "*Coloque-se em primeiro lugar a ação dos alunos, e não a palavra do professor*";<sup>28</sup> esse discurso era, sem dúvida, um dos princípios que causava grande impacto na comunidade educativa.

A atuação do professor mudava radicalmente: como é dito nas *Instruções*, "*o trabalho deste consistirá apenas em fazer aqueles (os alunos) trabalharem. É o 'aprender, fazendo', a escola ativa*".<sup>29</sup> É o "*learn to do by doing*" preconizado por Dewey.

Para levar adiante sua proposta, o Secretário do Interior, Francisco Campos, equipava as escolas com uma verdadeira biblioteca pedagógica, com livros vindos, sob sua encomenda, diretamente dos Estados Unidos, da Espanha, Alemanha e Inglaterra.<sup>30</sup> Organizava e dirigia as reuniões com as diretoras dos grupos escolares, que logo repassavam às professoras as novas orientações metodológicas recebidas.

De acordo com os princípios deweynianos de democratização da educação, as escolas abriram as portas para os alunos. O elevado número de alunos acontecia porque, segundo Casasanta, "*as diretoras não podiam rejeitar as crianças*".<sup>31</sup> E as professoras se defrontavam com cerca de 65 alunos em sala. Foi com esse número de alunos, dito anteriormente, que Casasanta assumiu uma classe de primeiro ano para alfabetizar.

Nas palavras de Casasanta, a diretora "amenizava" o trabalho das professoras, mas, na verdade, o que se pode inferir é que essa assistência não deixava de ser uma forma de controle, o que pode ser confirmado na citação a seguir:

"Periodicamente, Dona Helena examinava criança por criança, em seu gabinete. Se chegava a verificar dificuldades, conversava com a professora, sugerindo atividades e material."

---

<sup>28</sup> *Instruções op. cit.* 1929.

<sup>29</sup> *Instruções op. cit.* 1929, p. 10.

<sup>30</sup> Infelizmente, não consegui obter a lista com os títulos da remessa encomendada pelo Secretário do Interior, Francisco Campos.

<sup>31</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

Os dados estatísticos de matrícula geral no Estado de Minas Gerais, no período de 1910 a 1933, aponta um crescimento de quase 100% em 23 anos. Analisando os dados, constata-se que, entre os anos 25 e 33, ocorre um crescimento de 32%, aumento que ultrapassa a totalidade dos alunos matriculados no ano de 1910.

**Ensino primário: retrospectiva da matrícula geral  
nas escolas públicas e particulares**

Ano	Matrícula
1910	126366
1915	204830
1920	225371
1925	269793
<b>1933</b>	<b>396769</b>
Total	1223129

**Fonte:** Anuário estatístico de 1934.

Antônio Carlos, antes mesmo de assumir o cargo de presidente do Estado, deixara claro, em seu programa de governo, o seu compromisso com a instrução básica e a educação popular, como expressou em seu discurso como candidato oficial à Presidência do Estado:

"(...) São incontestáveis os efeitos salutares da alfabetização generalizada; mas é mister não perder de vista que a instrução elementar, limitada a saber ler, escrever e contar, não pode satisfazer as aspirações da nossa gente e as consciências políticas".<sup>32</sup>

Os dados demonstram o considerável aumento do número de alunos nas escolas. E quanto à qualidade? Quais foram as estratégias utilizadas pelo governo para que a aprendizagem não ficasse "*limitada a saber ler, escrever e contar*"? Era possível "*satisfazer as aspirações da nossa gente e as consciências políticas*", como desejava o presidente Antônio Carlos e seus parceiros?

Analisando o contexto sócio-histórico, constata-se que um dos grandes entraves enfrentados pelos idealizadores, para levar adiante a Reforma, foi colocar em prática o novo método de aprendizagem da leitura. A proposta era a de utilizar o método de marcha analítica, oposto ao anterior, de marcha sintética: as professoras

<sup>32</sup> *Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 23 jan. 1926. p. 1.

deveriam abandonar o método silábico e adotar o global. Essas, em sua maioria, não conheciam a nova metodologia, não se sentiam preparadas para ela e, sem saber, ou sem mesmo possuir material didático adequado aos princípios do método global, resistiam a adotá-lo. De acordo com Lúcia Casasanta, começava a revolução no ensino mineiro, e isso não ocorreu sem que houvesse resistências entre os professores.

Para enfrentar o despreparo dos professores, que poderia pôr em perigo o sucesso da Reforma, Francisco Campos se empenhou pessoalmente em repassar às diretoras de escolas os novos princípios metodológicos.

"Lembro-me de uma tarde em que ela (a diretora) chegava afogueada de uma dessas reuniões. Levávamos as crianças em fila até o portão do grupo, quando ela nos abordou: -'Preciso falar agora a vocês, professoras do 1º ano. Vamos ao gabinete!' E lá repetiu-nos uma aula ouvida de Dr. Campos sobre ensino da leitura que determinava com convicção: - 'De amanhã em diante, nada de letras e sílabas. As crianças vão aprender a ler, lendo' ".<sup>33</sup>

Iniciava-se uma nova fase no processo de alfabetização das crianças mineiras e estava "decretado" o fim do uso das cartilhas de marcha sintética, ou seja, os silabários e/ou método silábico. Nessa época, segundo depoimento de Lúcia Casasanta, o material didático mais utilizado para o ensino da leitura, nas escolas de Minas, era *O livro de Zezé*, mais conhecido como "*A cartilha de Zezé*", de João Lúcio Brandão.<sup>34</sup> Não foi possível localizar um único exemplar dessa cartilha, mas as informações que temos é de que esta cartilha seguia os princípios do método silábico. Em pesquisa realizada no Arquivo Público Mineiro, encontrei documentos contendo listas de material didático fornecido pelo Estado às escolas, referente ao período de 1924/5: só é mencionado *O livro de Zezé*; entre os títulos encontrados, os mais citados são: *Primeira Leitura para crianças*, de Artur Joviano, e *Cartilha Analítica*, de Arnaldo Barreto, ambas cartilhas de marcha analítica.

A inclusão dessas cartilhas entre o material fornecido pelo Estado às escolas evidencia que o método sintético não tinha hegemonia, como afirmava Lúcia Casasanta. Na verdade, Francisco Campos, ao decretar o uso do método analítico,

<sup>33</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

<sup>34</sup> Além d'*O livro de Zezé*, o autor escreveu outros livros de leitura: *O livro de Ildeu*, *O livro de Violeta*, *O livro de Elza*, *Minhas férias*, e *O bom sementeiro*; todos editados pela Editora Paulo de Azevedo Ltda. / Livraria Francisco Alves.

estava, de certa forma, legalizando uma metodologia que já era utilizada por muitos professores. As cartilhas *Primeira Leitura para crianças*, de Artur Joviano, e *Cartilha Analítica*, de Arnaldo Barreto, são consideradas por seus autores como manuais representativos dos métodos analíticos, isto é, partem do princípio de que a aprendizagem da leitura ocorre do todo para as partes, ou seja, iniciam as lições com as sentenças, que posteriormente se decompõem em palavras, sílabas, até se chegar aos fonemas, orientação metodológica oposta à que o método sintético propõe.

Lúcia Casasanta menciona em seus *Apontamentos Pessoais*, o livro didático *Lições para o ensino completo de leitura*, de autoria da professora Ana Cintra, diretora do Grupo Cesário Alvim, em Belo Horizonte. É uma obra que, à época, representou um grande avanço. No prefácio da 3ª edição, publicada em 1922, a autora afirma que o livro

"é um trabalho feito depois de um estudo experiente e observador, durante muitos anos, para auxiliar os professores que, em pequeno número de lições, encontram todos os elementos para ensinar a ler e a escrever bem".<sup>35</sup>

Em sua cartilha, a autora combinava os métodos analítico e sintético, ou seja, propunha o método eclético. Embora o método misto não fosse uma novidade, a originalidade estava em sua aplicação: os vocábulos eram ordenados em lições progressivas, e escrita e leitura eram ensinadas concomitantemente. O mais freqüente, naquela época, era o uso dos métodos sintéticos com ênfase na silabação; no *processo de Ana Cintra*, iniciava-se a aprendizagem da leitura com sentenças e não com palavras isoladas, descontextualizadas. Outra característica do processo era a associação da aprendizagem de escrita e leitura, diferentemente do que então se fazia, que era ensinar a escrita posteriormente à aquisição da leitura.

A cartilha de Ana Cintra foi publicada pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais a partir do ano de 1919. Na *Revista do Ensino* encontramos referência a esse material como um bom método a ser utilizado pelos professores-alfabetizadores. Philocelina Almeida, aluna do Curso de Aperfeiçoamento, no ano de 1928, relata as suas observações de uma aula de demonstração em que fora utilizado o *processo* da professora Ana Cintra:

---

<sup>35</sup> Cintra, Ana. *Lições para o ensino completo da leitura*. 3ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Belo Horizonte, 1922. p.5.

"Às 14 horas fui ao Grupo "Cesario Alvim", onde assisti a uma aula de leitura inicial, proficientemente dada pela diretora daquele estabelecimento, d. Vitalia Campos. A eximia professora pos em prática o interessante processo de Ana Cintra, conseguindo maravilhoso resultado, pois entre os alunos, havia dois completamente analfabetos que assimilando a esplendida lição de d. Vitalia, leram todas as sentenças lançadas no quadro negro e em fichas antes preparadas, de acordo com o centro de interesse – um quadro, representando o vovô, a vovó e a netinha."<sup>36</sup>

O relato demonstra o entusiasmo da aluna com o "novo" método, destacando a rapidez com que alunos analfabetos assimilavam as sentenças, a contextualização das lições e o interesse que elas despertavam nos alunos. Como era usual também em relação a outros materiais didáticos, o livro *Lições para o ensino completo de leitura* era referenciado não pelo seu título, mas pelo nome da autora: *Cartilha da Ana Cintra, Processo de Ana Cintra*.

Se a *Cartilha da Ana Cintra* é referenciada por Lúcia Casasanta e tida como modelo para professores, como explicar a ausência dessa cartilha entre os títulos de manuais adquiridos e distribuídos pelo governo para as escolas mineiras? Alguns indícios nos levam a pôr em dúvida a difusão do *Processo de Ana Cintra* para além das escolas-modelo de Belo Horizonte.

Algumas escolas da Capital, tais como o Grupo Cesário Alvim, Grupo Delfim Moreira, Grupo Barão de Macaúbas, Grupo Pedro II, Grupo Afonso Pena, Grupo Barão de Rio Branco, tinham excelente localização geográfica e eram consideradas escolas-modelo. Possuíam um corpo docente qualificado e identificado com as propostas de inovações metodológicas, o que permite supor que a cartilha de Ana Cintra era de fato muito utilizada nessas instituições e, evidentemente, com sucesso no Grupo em que a autora era a própria diretora.

Em meio aos contratemplos e à insegurança que toda inovação traz, aos poucos, os professores, cada um a seu modo, tentavam compreender e colocar em prática as novas técnicas de ensinar. Lúcia Casasanta, como professora alfabetizadora, recém-formada e cheia de idealismos, sobressaía-se com sua turma, mas, para conseguir tais resultados, não media esforços em buscar alternativas para o seu trabalho.

<sup>36</sup> Almeida, Philocelina da Costa Mattos. Curso de Aperfeiçoamento - Relatório. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.3, n.26. p. 53-83. out. 1928.



Entretanto, não se pode dizer o mesmo em relação à maioria do professorado mineiro. Toda mudança leva tempo até que os novos paradigmas sejam compreendidos pelos professores e incorporados em seu cotidiano escolar. A resistência passiva e/ou ativa presente em todo movimento inovador foi logo percebida pelos reformadores. Em discurso proferido na Escola de Aperfeiçoamento, o professor Noraldino de Lima expressa as suas preocupações e seu ataque aos opositores da Reforma:

"a reforma, que dava expressão e volume aos novos métodos educacionais, mal saía do domínio da propaganda e da regulamentação. À frente dela se estendia, em linha de batalha, o exército de opositores, uns pela força quase orgânica do empirismo didático, outros pela rotina erigida em ponto de fé dos ortodoxos da pedagogia, outros, finalmente, convencidos de que os velhos processos são como os vinhos velhos: produto da decantação, vivem do prestígio da idade e mais valorosos se mostram quanto mais intensa é a camada de bolor que os envolve."<sup>37</sup>

A citação acima não remete à formação privilegiada que Lúcia Casasanta recebeu na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte e nem ao local onde ela trabalhava; ambos podem ser considerados locais de vanguarda da educação em Minas Gerais.

## 2. Especialização no Exterior

Seria ingênuo tentar traçar o percurso da vida profissional de Lúcia Casasanta como um caminho harmonioso, porque a trajetória dessa professora escapa de qualquer tentativa de enquadramento, principalmente devido à precocidade com que percorreu as "fases" que são propostas em estudos clássicos de ciclo profissional. Não se pode pensar a trajetória de Lúcia Casasanta como desenvolvimento de um processo linear sobretudo se se considera a sua ida para os Estados Unidos com apenas um ano de atuação como professora efetiva do quadro docente do Estado de Minas Gerais. Nem mesmo a professora esperava por esse acontecimento em sua vida. Lúcia Casasanta surpreendeu-se ao ser convidada para integrar uma comissão de professoras que iriam especializar-se no *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, EUA. De onde partira a sua indicação? Seu

---

<sup>37</sup> Noraldino de Lima foi inspetor de alunos, professor da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte e Secretário da Educação e Saúde por três períodos consecutivos - 1931 a 1935. Cf. Lima, Noraldino de Discurso na Escola de Aperfeiçoamento. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.7, n.97. p. 2-8. dez. 1933.

brilhantismo como aluna do Curso Normal e seu sucesso como professora-iniciante foram determinantes para que sua ex-professora da Escola Normal, Ignácia Guimarães, a incluísse em seu grupo para se especializar em Nova Iorque.

O Secretário do Interior, preocupado em concretizar suas reformas, buscava formas variadas para efetivá-las, e o investimento na formação do professorado foi sua principal bandeira. A resistência dos professores revelava o despreparo que sentiam em relação à implementação do novo modelo pedagógico. Nesse sentido, entre outras medidas, Francisco Campos custeou os estudos de cinco professoras mineiras nos EUA.

"Ignácia Guimarães era diretora da Escola Normal Modelo e havia obtido o 'fellowship' para fazer o doutorado em Pedagogia na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Mas, em troca da passagem e de uma bolsa, Francisco Campos, secretário do interior, impusera-lhe uma condição: levar uma comissão de professores para habilitá-las a executar a reforma do ensino primário e normal que pretendia implantar em Minas. Ignácia, por sua vez, exigiu escolher ela mesma sua equipe. E apresentou os quatro nomes: Amélia de Castro Monteiro, vice-diretora do Grupo Escolar Silviano Brandão, Alda Lodi, professora de classes anexas da Escola Normal, Benedita Valadares Ribeiro e Lúcia Schimidt Monteiro de Castro, professoras do grupo escolar Barão do Rio Branco."<sup>38</sup>

As professoras iriam estudar na Universidade de Colúmbia, considerada "o maior centro educacional do mundo" e irradiador do idealismo liberal. A recomendação de Francisco Campos foi: "*Não quero diplomas, nem certificados... Venham preparadas!*".<sup>39</sup> Partiram em agosto de 1927.

Lúcia Casasanta foi a última a seguir viagem para o Rio de Janeiro, de onde o grupo partiria para Nova Iorque, em uma viagem de 23 dias, por via marítima. É que seus pais só decidiram deixá-la viajar depois da intervenção de várias pessoas, entre elas, o professor Oswaldo de Mello Campos e seu primo Cristiano Monteiro Machado, na época, prefeito de Belo Horizonte.

Enquanto o grupo de professoras partia em busca dos conhecimentos produzidos nos Estados Unidos, Francisco Campos, juntamente com o Inspetor Geral de Instrução, Mario Casasanta, convocava um seleto grupo de professoras, recrutadas nas mais diversas partes do Estado, para fazerem um curso intensivo na capital mineira. Ele foi realizado nos meses de junho, julho e agosto de 1928.

<sup>38</sup> Souza, Angela Leite. *op. cit.* 1984. p. 29.

<sup>39</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

No discurso de abertura desse curso de capacitação de professores, o Secretário Francisco Campos congratula-se com as professoras em nome do Presidente do Estado e afirma:

"O de que, porém, na educação, mais se precisa é dos grandes professores. E estes, a ciência só não os faz ou suscita dentre os homens. O de que na educação mais se precisa do que de ciência, é de alma. Porque só a alma transforma as verdades e os conhecimentos em forças espirituais, transmutando, pela sua ação de presença, as percepções neutras da inteligência em valores ativos e militantes. Minas Gerais se sentirá feliz se pudesse contar em cada professora com uma alma disposta a transformar a sua escola ou a sua classe em uma coisa viva e magnética, digna de sabedoria e da inocência das crianças."<sup>40</sup>

Os cursos de capacitação promovidos pelo Governo tinham, como principal objetivo, preparar o professorado para assumir a nova pedagogia, propagar as novas metodologias, as novas técnicas. Analisando-se os relatórios de três alunas-mestras, verifica-se que os cursos constavam de três etapas: o conhecimento teórico, as observações em salas de aula previamente selecionadas e, como última etapa, a intervenção, que pressupunha as etapas anteriores. As professoras observavam as aulas, à noite ouviam as conferências e preparavam suas intervenções. Essas atividades ocorriam na *Escola Infantil Dr. Delfim Moreira*, nos *Grupos Pedro II*, *Barão do Rio Branco*, *Afonso Penna*, *Barão de Macaúbas* e *Cesário Alvim*; desse modo, as alunas-mestras conheciam as escolas-modelo, observavam diferentes aulas, bem como diferentes professoras e alunos. As escolas escolhidas para observação e intervenção deveriam ter uma *classe Decroly* e também professoras atuando segundo os princípios decrolyanos de aprendizagem. Assim, os locais eram diferentes, mas os pressupostos metodológicos eram semelhantes. Nos relatos das professoras, esse aspecto é recorrente:

---

<sup>40</sup> Campos, Francisco. Curso de Aperfeiçoamento - Discurso. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.3, n.26. p. 53-83. out. 1928.

"Visitei a classe Decroly, do Pedro II. Desenhei vários croquis para centro de interesse, na classe Decroly, e dei uma aula de leitura, empregando fichas de sentenças."<sup>41</sup>

"Na Escola Infantil Dr. Delfim Moreira poudese obter varios conhecimentos sobre os processos Decrolyanos, mostrando a professora D. Albertina Magalhães grande competência na exposição de todo material ali existente"<sup>42</sup>



Figura 8 - Aula de Demonstração Escola Infantil Delfim Moreira

Quanto às conferências, geralmente aconteciam à noite; entre os professores, estavam Oswaldo de Mello Campos (Higiene Escolar), Iago Pimentel (Psicologia Educacional), Alexandre Drummond (Metodologia), Edgard Renault (Metodologia da Aritmética), Renato Eloy de Andrade e Guiomar Meirelles (ginástica) e Alberto Alvares (testes). Mario Casasanta fazia a conferência de encerramento.

Entre o discurso de abertura proferido pelo Secretário Francisco Campos e o discurso de encerramento do Inspetor Geral Mario Casasanta não há dissonância. Para o Secretário, como se viu, "*só a alma transforma as verdades e os conhecimentos em forças espirituas*"; o Inspetor reforça essas palavras:

<sup>41</sup> Mendes, Maria Clara. Curso de Aperfeiçoamento - Relatório. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.3, n.26. p. 53-83. out. 1928.

<sup>42</sup> Almeida, Philocelina da Costa Mattos. *op. cit.* 1928. p. 59.

"Encarai a vossa escola, com aquele espirito superior com que se devem encarar as coisas sagradas. E, ao retornardes para ela, esforçai-vos por conservar dentro de vós, como um fogo sagrado de que sois sacerdotisas, as santas esperanças e os santos orgulhos dos verdadeiros mestres Não leveis a vossa tarefa como uma cruz a carregar.(...) A mais santa das tarefas cabe aos mestres e às mestras".<sup>43</sup>

Se, por aqui, os idealizadores da Reforma trabalhavam arduamente na formação dos professores em serviço, também não foram poucos os problemas enfrentados pelas professoras mineiras nos Estados Unidos. As dificuldades de adaptação, o pouco domínio da língua inglesa e a convivência com colegas de 72 países, iniciando os estudos no *Teacher's College*, foram alguns dos problemas. Além disso, era necessário decidir a área de especialização de cada uma; coube a Lúcia Casasanta a Metodologia da Linguagem, porque as outras companheiras elegeram suas especializações levando em conta a bagagem de experiências que já possuíam.

Algumas disciplinas compunham o eixo comum a todos os estudantes. Entre elas, Casasanta destaca, em seus *Apontamentos pessoais*, a *American Education*, cursada em dois semestres. Essa disciplina tinha como principal objetivo levar os alunos a conhecerem as escolas americanas. Para isso, faziam excursões para visitar as escolas e, posteriormente, elaboravam relatórios e discutiam o que tinham observado. Essas atividades proporcionaram a Lúcia Casasanta conhecimentos sobre a diversidade das escolas e seus problemas, o que, certamente, encontraria em seu retorno ao Brasil.

"O curso '*American Education II*' nos proporcionou uma visão tão ampla do problema educacional que nos permitia entrever soluções para vários problemas com que nos depararíamos certamente. E não foi com outro propósito (de conhecer soluções para problemas importantes) que a Universidade do *Teacher's College* programou uma excursão de 13 dias por diversas instituições que nos levaram a Washington, a Filadélfia e Baltimore e às escolas do South Caroline. O programa era tão intenso que as condições físicas dos alunos tiveram que ser consultadas antes de seu início. E dos 72 alunos à saída, somente 13 não retornaram antes do tempo previsto.

Dentre os 13, nós quatro brasileiras. (...) Porém a bagagem de conhecimento compensou todo o sacrifício. Viajávamos de navio, ônibus, trem-de-ferro e até de carroças de conduzir tropas. Ficamos conhecendo nessa oportunidade as Consolidated School - escolas rurais construídas com a colaboração de fazendeiros."<sup>44</sup>

<sup>43</sup> Casasanta, Mário. Curso de Aperfeiçoamento - Discurso. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.3, n.26. p. 53-83. out. 1928.

<sup>44</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

Durante os três semestres passados nos Estados Unidos, Lúcia Casasanta preocupava-se em se apropriar das pesquisas e teorias voltadas para as questões da Metodologia da Linguagem, mas procurou fazer essa especialização considerando sempre a contribuição de outras disciplinas que poderiam enriquecer os conhecimentos e as técnicas dos métodos de leitura: os aspectos sociológicos, psicológicos, filosóficos e literários não foram negligenciados na sua formação, como se pode comprovar no elenco das disciplinas que cursou:



Figura 9

"Reading in Elementary School, Language and Reading in First Grade, Literature in the Primary Grades, Advanced Composition and Reading, Physiology & Functional Anatomy, Psychology of Childhood, Demonstration School, Teaching English in Grammar Grades, Philosophy of Education, Sociology for Teacher's, Reconstruction of the Elementary Curriculum, Primary School, Curricula for Young Children, Advanced Composition and Reading e Teaching in Elementary Schools."<sup>45</sup>

Infelizmente, o histórico não indica os nomes dos professores responsáveis pelas disciplinas cursadas por Lúcia Casasanta; encontram-se, entretanto, em seus *Apontamentos Pessoais*, referências elogiosas a vários professores americanos. Desses fragmentos de recordação, fui montando o seu currículo e as influências desses professores e dos conteúdos de suas disciplinas no percurso da educadora.

Com o professor de Sociologia, as alunas foram buscar os conhecimentos fora do ambiente das classes: entre os bairros periféricos de Nova Iorque, conheceram o Harlem, os bairros dos imigrantes italianos, alemães e austríacos; nos teatros assistiram a apresentações de peças de cunho social. As

<sup>45</sup> Histórico escolar de Lúcia Casasanta na Universidade de Colúmbia.

observações, colhidas no próprio ambiente, serviam de objeto de estudo e análise para o *Clube de Sociologia*, que se reunia aos sábados para debater e analisar, sob vários aspectos, temas polêmicos, como o racismo, o desemprego, as diversidades socioculturais, etc.

Os cursos de literatura infantil e sobre o ensino de leitura deram à professora a oportunidade de estudar os livros básicos destinados à formação de processos de ler, desde o início do processo de alfabetização, incluindo o estudo de vocabulário, estrutura da frase, evolução dos interesses literários de acordo com a idade das crianças.

O curso *Escolas Primárias* proporcionou uma visão geral de métodos, na prática dos diferentes para o ensino das mesmas matérias, principalmente o ensino da leitura, da escrita, da ortografia e da composição. As aulas, entremeadas de fatos reais, ajudaram-na a compreender melhor as escolas que visitava: a organização do ambiente escolar sobre a aprendizagem e o valor das atividades extra-curriculares, clubes, sessões de auditórios, excursões, teatro, exposições de trabalhos, plantio de hortas e jardins.

O histórico de Casasanta evidencia que os cursos na sua área de especialização entendiam a metodologia da linguagem em uma perspectiva ampla, envolvendo conhecimentos de literatura, psicologia da criança, sociologia para professores. Além das disciplinas do eixo comum aos estrangeiros, tais como *American Education* e as da especialização, ela procurou conhecer e frequentar escolas particulares de renome, como a Walden School e a escola de Caroline Pratt, principalmente para conhecer as soluções para o ensino da leitura na 1ª série. Vivenciou experiências da aplicação do Método Global na Walden School, na City and Country School de Caroline Pratt e na Horace Mann School, anexa ao *Teacher's College* da Universidade de Colúmbia. Estas experiências, juntamente com os cursos, deram-lhe base para fundamentar seu trabalho e orientar suas alunas na produção de materiais didáticos – pré-livros – e de leituras suplementares.

Segundo Casasanta, no próprio edifício do *Teacher's College* funcionavam duas escolas: uma de experimentação e outra de demonstração. Esse modelo foi, de certa forma, incorporado na Escola de Aperfeiçoamento, em 1929.

"A '*Horace Man School*', escola de demonstração, e a Lincoln School - escola de experimentação. A esta última ninguém tinha acesso a não ser em visita rápida e por concessão muito especial. Estive lá somente uma vez, a convite da Miss Berry. A *Horace Man School*, ao contrário, ficava permanentemente aberta aos alunos da Universidade que podiam entrar, sentar-se em carteiras reservadas no fundo das salas, com a condição de não se dirigirem a alunos ou a professores. Fui tão assídua às classes, que uma professora, Miss Mellinger, já não me olhava com muita satisfação. Aprendi muito nessas freqüência às classes, quanto mais que muitas das suas atividades ilustravam aulas dos professores."<sup>46</sup>

De todos os professores, o que mais marcou Lúcia Casasanta foi Kilpatrick, em seu curso de Filosofia da Educação. Suas aulas, dadas num auditório, devido ao elevado número de alunos, com lugares marcados, encantaram Lúcia Casasanta, que fez questão de trazer, em sua bagagem, livros desse professor. William Heard Kilpatrick foi discípulo direto de Dewey e um dos principais responsáveis pelo modelo didático de *método de projeto* ou *sistema de projeto*, como sugere Lourenço Filho.

Não só a descrição dos cursos feitos por Lúcia Casasanta, em seus *Apontamentos pessoais*, evidenciam o seu empenho, até mesmo "um certo deslumbramento", com os novos conhecimentos adquiridos em Colúmbia; também as anotações nos livros que utilizou durante os cursos revelam esse entusiasmo. É comum encontrar nas margens as exclamações "*too bad!*", "*very good!*", "*very important!*".

A Universidade de Colúmbia teve, entre seus alunos, ilustres pesquisadores e professores, entre eles, os brasileiros Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Em pesquisa realizada por Diana Vidal nos arquivos da Universidade de Colúmbia, com o objetivo de verificar quais os professores brasileiros que estudaram no *Teacher's College*, nas décadas de 20 e 30, constam os nomes de 23 educadores.<sup>47</sup> Pode-se dizer que o governo mineiro, principalmente na figura de Francisco Campos, foi sábio ao enviar as professoras para buscar na fonte deweyniana o idealismo da democracia na educação.

<sup>46</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

<sup>47</sup> Célia Peixoto Alves, Isaías Alves de Almeida, Julia Collins Ardayne, Caliaeth Oliveira Cabral, Ismael de F. Campos, Iracema C. Campos, Alayde Borges Carneiro, Lúcia Schmidt Monteiro de Castro, Fernando Tude de Souza, Harold Everly, Joaquim Faria Goes, Ignácia Ferreira Guimarães, Hiklda Anna Krisch, Alda Lodi, Amelia de Castro Monteiro, Avacy Muniz-Frevre, Celina Nina, Benedicta Valladares Ribeiro, Samuel Rizzo, Olga Campos Salinas, Deocoeli Alencar Silva Reis, Anísio Teixeira, Faria Cintra Vidal.



No percurso biográfico de Lúcia Casasanta, constata-se a forte influência dos conhecimentos obtidos na Universidade de Colúmbia e de seus mestres sobre a sua formação e atuação, ao longo das décadas, como professora. Segundo Casasanta, "*foi um período muito fértil em estudos e realizações*".<sup>48</sup>



Figura 10 - Lúcia (à direita, em pé) juntamente com Alda Lodi; na frente: Benedita Valadares e Amélia de Castro Monteiro - EUA-1927.

### 3. Atuação na Escola de Aperfeiçoamento<sup>49</sup>

Em toda a trajetória profissional de Lúcia Casasanta, a Escola de Aperfeiçoamento foi, sem dúvida, o espaço de atuação que mais marcou a sua vida. Pode-se afirmar que, para ela, a Escola de Aperfeiçoamento foi o local não só de produção de conhecimento sobre a metodologia da linguagem, mas também de sedimentação da prática pedagógica. Em entrevistas, é visível sua empolgação ao falar dessa escola, que ficou conhecida para além dos limites nacionais, transpôs fronteiras e se projetou internacionalmente. Casasanta exemplificava esse alcance internacional citando o caso de Esmeralda Ferreira: ex-aluna da Escola, somente conseguiu uma bolsa de estudos nos Estados Unidos, na Universidade de Colúmbia, depois de exibir o certificado de conclusão de curso na Escola de Aperfeiçoamento. Possuía diploma de curso superior e vários certificados, que foram rejeitados, mas o

<sup>48</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

<sup>49</sup> A Escola de Aperfeiçoamento foi objeto da pesquisa de mestrado da professora Maria Helena Prates de Oliveira: *Introdução oficial do movimento da Escola Nova no ensino público de Minas Gerais; a Escola de Aperfeiçoamento*. FaE/UFMG, 1989.

responsável pela seleção dos candidatos, ao ver o certificado da Escola de Aperfeiçoamento, afirmou: *It's enough!* "É o bastante!"<sup>50</sup>

O corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento era constituído, de uma parte, pelas professoras brasileiras que tinham realizado estágio no *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, para ali estudar os princípios e métodos da escola ativa; de outra parte, por professores europeus convidados para o ensino da Psicologia e das Artes aplicadas. Entre as primeiras, estão Alda Lodi, Lúcia Casasanta, Amélia de Castro Monteiro, Ignácia Guimarães e Benedita Valadares; entre os últimos, Theodore Simon, de Paris, Leon Walther e sra. Artus Perrelet de Genebra, professores do Instituto J. J. Rousseau; Helena Antipoff, assessora de Claparède, em Genebra, e Jeanne Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas.

Criada pelo Decreto n. 8987, de 22 de fevereiro de 1929, a Escola de Aperfeiçoamento tinha com principal objetivo "*dar aos professores primários uma técnica moderna de ensino, no decorrer de dois anos*".<sup>51</sup> Era um curso pós-médio, destinado a professoras que estavam no exercício do magistério e que, ao final de dois anos, retornariam às suas escolas de origem, como elementos multiplicadores das teorias e metodologias aprendidas no curso. O Secretário Francisco Campos, juntamente com o Inspetor de Instrução Pública Mário Casasanta, tinham pressa para consolidar seu projeto educacional. Assim, solidificavam as bases da educação com a criação da Escola de Aperfeiçoamento, tendo à frente um corpo docente especializado, cuja formação teórico-prática tinha sua origem nos Estados Unidos e na Europa.

A importância atribuída à escola revela-se na agilidade de Francisco Campos e Mário Casasanta em organizar o corpo docente, a rapidez da publicação do decreto de criação e da escolha do local onde a escola começaria a funcionar. A Escola de Aperfeiçoamento iniciou os trabalhos numa Escola Maternal, criada no final dos mandatos de Melo Viana e Sandoval de Azevedo, que não chegara a funcionar como uma escola infantil, apesar de estar já toda mobiliada e equipada para receber crianças de três a seis anos de idade. Professores e alunas da Escola de Aperfeiçoamento iniciaram os trabalhos antes mesmo de se efetuar a reforma do mobiliário, que consistiu em aumentar os pés das mesas e cadeiras para que se

<sup>50</sup> Este relato encontra-se na entrevista concedida por Lúcia Casasanta à professora Maria Helena Prates Oliveira, em 12/01/86.

<sup>51</sup> MINAS GERAIS. Decreto n.9653: Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento.

adequassem ao tamanho dos adultos. A foto ao abaixo é de uma reunião realizada na Escola Maternal/Escola de Aperfeiçoamento e mostra o mobiliário e as personalidades da época. Destaca-se a figura de Carlos Drummond de Andrade (primeiro à direita), considerado o "poeta da reforma"<sup>52</sup> e o mobiliário infantil da Escola Maternal. Às "professorinhas" da Escola de Aperfeiçoamento ele dedicou um poema:



*São cinqüenta, são duzentas,  
São trezentas  
As professorinhas invadem  
A desprevenida Belô?  
(...)  
Que vêm fazer essas jovens?  
Vêm descobrir, saber coisa  
De Decroly, Claparède,  
Novidades pedagógicas,  
Segredos de arte e técnica  
Revelados por Helène  
Antipoff, Madame Artus,  
Mademoiselle Milde,  
mais quem?<sup>53</sup>*

Figura 11

A Escola de Aperfeiçoamento foi a grande experiência profissional de Casasanta, mas não ocorreu de forma pacífica, nem para ela, nem para o restante do corpo docente da escola. Os primeiros anos foram marcados por problemas de natureza diversa e por severas críticas da sociedade mineira.

Lúcia Casasanta, em suas anotações pessoais e depoimentos, não explicita os problemas que enfrentaram, mas deixa transparecer nas entrelinhas que foi uma tarefa árdua levar adiante um projeto ousado em um momento histórico conturbado para Minas e o Brasil: o final dos anos 20, a revolução de 30, a era Vargas.

Os jornais da época, ao mesmo tempo em que noticiavam o empenho do governo liberal e modernizante de Antônio Carlos em dar destaque especial à reforma educacional, apontavam também os altos custos assumidos pelo governo

<sup>52</sup> Essa expressão foi ouvida da professora Nelma Marçal, atualmente responsável pelo Museu Escola do Centro de Referência do Professor (CRP/SEE/MG).

<sup>53</sup> Andrade, Carlos Drummond de. *Esquecer para lembrar. Boitempo III*. Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Editora, 1979. p. 158. O poema completo encontra-se no Anexo III.

para manter "a missão pedagógica europeia", como ficou conhecido o grupo de professores europeus da Escola de Aperfeiçoamento. Além disso, segmentos da sociedade mineira estavam preocupados com a reputação das professorinhas que deixavam o interior para virem morar em repúblicas na capital. Sobre este tema o escritor Moacyr Andrade escreveu a trama do romance *República Decroly*, lançado em 1935 sob os protestos da diretora da Escola de Aperfeiçoamento. O livro causou polêmica antes mesmo de sua publicação, na propaganda que o anunciava como *a história de uma professorinha ingênua do interior que foi para a Capital, matriculou-se no Pedagogium e conheceu o amor...*<sup>54</sup> A diretora da Escola de Aperfeiçoamento solicitou audiência ao Secretário Gusmão Junior, apelando para que impedisse a publicação do romance, pois, segundo informações de que dispunha, tal livro deixaria mal, no conceito público, o estabelecimento modelar, mas não foi atendida. A repercussão foi o sucesso editorial do romance: segundo informações da editora, foram vendidos 1.200 exemplares em apenas dez dias.

Na verdade, as alunas reclamavam era do cansaço físico e mental pelos longos períodos de estudos, pela dificuldade de compreensão das aulas dos professores europeus, o que levou à organização das alunas e à escolha de uma representante de turma, para solicitar e realizar audiências com a diretora da Escola de Aperfeiçoamento.

A escola enfrentava ainda a resistência dos pais em colocarem os filhos nas Classes Anexas, que julgavam muito modernas para os padrões das famílias católicas mineiras. A igreja católica e seus filiados não viam com bons olhos a chegada dos europeus e das "professorinhas americanizadas", defendendo os princípios da escola ativa.<sup>55</sup> Para constituir as primeiras turmas das Classes Anexas, foi necessária a interferência do Secretário do Interior. A primeira turma foi formada com crianças carentes do Grupo Caetano de Azeredo.<sup>56</sup> Entretanto, essa situação foi sendo rapidamente revertida, pois, com o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela escola, a demanda por vagas cresceu e logo ela passou a ser acusada de ter-se tornado uma instituição elitizada. É que o número de pais desejosos de que seus filhos estudassem nas Classes Anexas aumentou consideravelmente e, como a escola

<sup>54</sup> Andrade, Moacyr. *República Decroly. op. cit.* Apresentação da 2ed. 1961. p. 209.

<sup>55</sup> A pesquisa de Maria Helena Prates de Oliveira aprofunda esses aspectos.

<sup>56</sup> Souza, Angela Leite. *op. cit.* 1984. p. 41.

dispunha de apenas uma turma por série, era preciso selecionar, o que acabou por privilegiar alunos pertencentes às camadas privilegiadas.

Os princípios psicológicos de homogeneização das turmas feita por meio de testes psicológicos, considerados como cientificamente fundamentados, era a grande novidade pedagógica da época. A escola dispunha de professores competentes para utilizar esse mecanismo, e com eles era realizada a seleção dos alunos para compor as Classes Anexas da Escola de Aperfeiçoamento, que logo passou a ser considerada escola-modelo. A grande procura dos pais por uma vaga nas Classes Anexas levou o governo a criar mais três escolas primárias anexas à Escola de Aperfeiçoamento, através do Decreto n.10449, de 31/07/1932.

Apesar das dificuldades, nas re-memorações de Lúcia Casasanta, fica evidente sua satisfação com o trabalho que se desenvolvia na Escola de Aperfeiçoamento, que sendo um

"Laboratório de Pedagogia pioneiro na formação de técnicos em nível superior no Brasil, obrigatoriamente devia deixar um legado de trabalhos e iniciativas pioneiras que perdura".<sup>57</sup>



Figura 12 - Classe Anexa da Escola de Aperfeiçoamento. 1929

Entrevistas de Lúcia Casasanta concedidas em diferentes momentos deixam visível o seu inconformismo com a transformação da Escola de Aperfeiçoamento em Curso de Administração, em 1946. Casasanta afirma que as professoras e alunas da Escola foram surpreendidas, durante o período das férias,

<sup>57</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

com a publicação de um decreto que transformava a Escola de Aperfeiçoamento em Curso de Administração.<sup>58</sup> O novo curso não conseguiu dar continuidade ao trabalho que se desenvolvia, segundo Casasanta, "*foi retirada das professoras a autonomia para que pudessem continuar desenvolvendo o trabalho de formação teórico-prática.*"<sup>59</sup> A professora afirma, ainda:

"na Escola de Aperfeiçoamento não dissociávamos o ensino teórico das matérias básicas do programa da experiência pedagógica em classes experimentais. Desde o princípio era notada a grande diferença entre a apresentação de uma idéia científica e sua aplicação prática."<sup>60</sup>

No caso da aprendizagem da leitura, a proposta de dar ao professorado uma formação técnica embasada nos conhecimentos científicos fora sempre a meta perseguida por Lúcia Casasanta.

Lúcia Casasanta foi a primeira diretora do curso de Pedagogia do Instituto de Educação, no ano de 1972, entretanto, não deixou, por isso, de manter as críticas que tinha em relação à formação das professoras e às "*novas técnicas com suas habilitações*". Em sua opinião, a lei n.5.540/68, que instituiu a reforma universitária, trouxera modificações que alteravam profundamente a estrutura organizacional da formação dos professores, principalmente daqueles que deveriam atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. "*A departamentalização do ensino nos graus foi desastrosa!, muita professora especializada... a potencialidade da nossa escola desapareceu!*"<sup>61</sup>

E é bem verdade que as professoras que passaram pela Escola de Aperfeiçoamento levaram consigo um legado que repassavam com satisfação. Em meio à correspondência que faz parte do arquivo de Lúcia Casasanta, muitas cartas de ex-alunas atestam isso:

"Nunca tive ocasião de enviar uma cartinha, mas sempre me recordo dos felizes tempos em que a tive como professora na Escola de Aperfeiçoamento (929 e 930) e mais ainda daquele maravilhoso trabalho de experimentação em 931. Às minhas alunas transmito com prazer e saudades os exemplos vividos."<sup>62</sup>

<sup>58</sup> Quem ocupava o cargo de Secretário de Educação era o professor Iago Pimentel.

<sup>59</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

<sup>60</sup> JORNAL DA EDUCAÇÃO. Belo Horizonte. set. 1983. p. 2.

<sup>61</sup> Entrevista à professora Maria Helena Prates Oliveira, em 12/01/86.

<sup>62</sup> Correspondência recebida no ano de 1967 - Corumbá/MT.

"D. Lúcia, venho dando Didática Teórica e Prática (metodologia) desde 1947, baseada no que a senhora me comunicou na Escola de Aperfeiçoamento (de saudosa memória)"<sup>63</sup>

"Caríssima Da. Lúcia,

Peço-lhe que me perdoe o tratamento afetivo. Mas como sua ex-aluna da Escola de Aperfeiçoamento, guardo sua imagem como professora excelente e muito querida."<sup>64</sup>

Essas cartas não trazem somente as boas lembranças e a gratidão das alunas para com a professora D. Lúcia, como era chamada por todos. Ela era uma profissional a quem não só ex-alunas, como também professoras e alunos que não a conheciam pessoalmente, endereçavam dúvidas metodológicas, pedidos de livros, dicionários, etc. Essa breve reconstituição da história da Escola de Aperfeiçoamento leva à compreensão da interpretação que Lúcia Casasanta faz do significado simbólico do emblema da escola:

"A Escola de Aperfeiçoamento me faz lembrar aquela árvore da mitologia grega que ungia com seu aroma e com sua resina os transeuntes que por ela passavam, tornando-os lúcidos e fortes, além de conhecedores da verdade para a solução de seus problemas."<sup>65</sup>



Figura 13

<sup>63</sup> Correspondência recebida no ano de 1976 - Patos de Minas/MG.

<sup>64</sup> Correspondência recebida no ano de 1976 - Goiânia/GO.

<sup>65</sup> Apontamentos pessoais de Lúcia Casasanta.

#### 4. Para além da sala de aula

Além de atuar como professora e sempre defender a utilização do Método Global de Contos para o ensino da leitura, Lúcia Casasanta sempre esteve atenta para que a escola trabalhasse com a formação do leitor, e procurava incentivar os professores a se tornarem leitores e formadores de futuros leitores. A sua preocupação vinha da época em que fizera o curso nos EUA e, na Escola de Aperfeiçoamento, mencionava com freqüência pesquisas sobre a importância da literatura infantil na formação das crianças como leitoras, e também na sua formação humana, cristã.

Entre os anos de 1965 e 1969, Lúcia Casasanta participou da comissão julgadora do Prêmio de *Literatura Infanto-Juvenil*, promovido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Atuando como membro do Conselho Estadual de Educação (1963 - 1973), continuou perseguindo os seus ideais, e não poupou esforços para conseguir aprovar o seu projeto de inclusão, no currículo das Escolas Normais de Minas Gerais, da cadeira de Literatura Infantil (Parecer CEE/MG n. 163/68). No entanto, nem todos os seus projetos obtiveram aprovação. Em meio aos muitos recortes de jornais que constam do arquivo de Lúcia Casasanta, encontra-se um recorte de *O Estado de Minas*, do dia 4 de março de 1969, relatando a sua luta, em vão, para aprovar a ampliação da carga horária e o aumento dos dias letivos nas escolas de Minas. Já então ela propunha a adoção de 200 dias letivos, o que não conseguiu devido à pressão dos pais de alunos e da Associação de Professores das Escolas Primárias de Minas Gerais.

Uma outra grande preocupação de Lúcia Casasanta era a inconveniência da seriação do ensino. Em uma reportagem publicada na "*Gazeta Brasileira*",<sup>66</sup> sob o título "*Método Global de Contos é a solução para o ensino*", Lúcia Casasanta afirma que o projeto de leitura não pode e nem deve ser dividido em séries, pois se torna desinteressante para a aprendizagem. A sua divisão deveria ser em períodos que poderiam ser, ou não, alcançados durante o ano. Vê-se que já então pensava ela nos ciclos, hoje implantados no sistema de ensino.

---

<sup>66</sup> GAZETA BRASILEIRA, 16, out. 1970, p. 39.



Ainda na mesma linha de preocupação e também antecipando-se ao que hoje é princípio defendido em vários sistemas de educação do país, Lúcia Casasanta, liderando o *III Encontro de Educação*, em Belo Horizonte, propõe como tema "*Cem por cento em Educação*", visando a uma total promoção dos alunos do Curso Primário. De acordo com a publicação no jornal *O Estado de Minas*:

"Dona Lúcia já não admite a reprovação das crianças e faz um grande movimento, junto com suas colegas do Curso de Administração Escolar e de professores, orientadores e diretores do ensino em nosso Estado, no sentido de que as crianças não se sintam frustradas pela reprovação de uma série."<sup>67</sup>

Lúcia Casasanta encerra sua carreira como professora de Metodologia da Linguagem em 1977, no Curso de Pedagogia do IEMG; entretanto, continua com seu trabalho, agora voltado para a reeducação pedagógica no processo de alfabetização. Em 1974, abre uma "clínica de leitura e linguagem", cujo principal objetivo era "diagnosticar e corrigir as dificuldades da criança na aprendizagem da leitura e distúrbios no processo de ler e da aprendizagem da linguagem". Lúcia ressalta a importância do diagnóstico para o bom encaminhamento do tratamento e faz uma avaliação e um alerta:

"Existem vários casos, por exemplo, de crianças matriculadas na clínica como disléxicas e nas quais só muito mais tarde podemos constatar que, apesar de apresentarem todas as características dos portadores daquela anomalia, sofriam apenas os efeitos de má iniciação no processo de alfabetização."<sup>68</sup>

Atuando junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, não deixava de alertar também os professores para a necessidade de fazer um trabalho em conjunto (clínica, escola, pais) e tentava, com o projeto, abrir na clínica um curso para professores de nível superior. Ainda desabafava:

"(...) a única coisa de que me queixo - dizia ela - é que a vida seja tão curta. Existem muitas barreiras para se vencer e muito o que aprender e ensinar no campo da didática, numa luta inglória contra o tempo..."<sup>69</sup>

Lúcia Casasanta atuou na Comissão de Avaliação do Livro Didático, entre os anos 1968 e 1971, da qual se retirou por não concordar com o critério de que

<sup>67</sup> O ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, 14, jul. 1974.

<sup>68</sup> O ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, 14, jul. 1974.

<sup>69</sup> O ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, 14, jul. 1974.

os professores teriam liberdade para optar pelo método de alfabetização: ela não abria mão do Método Global de Contos. Talvez seja esta uma das poucas restrições que se pode fazer ao trabalho e à contribuição de Lúcia Casasanta na área da aprendizagem da leitura: sua certeza de que o método global fosse a redenção da alfabetização.

Lúcia Casasanta foi encarregada do quadro "Educação", no Programa "TV da Mulher", na extinta TV Itacolomi, no período de 1967 a 1970. Posteriormente, em 1972, foi responsável pelo quadro "Educação da Universidade no Ar", também na TV Itacolomi, onde respondia ao vivo a perguntas/questões feitas pelos espectadores, professores e pais de alunos, em geral. Dessa atuação não ficou nenhuma gravação, não existe mais a TV Itacolomi, mas a carta de uma mãe encontrada entre a correspondência preservada no acervo de Lúcia Casasanta testemunha a repercussão dessa sua atuação nos meios de comunicação:

"Belo Horizonte, 16 de novembro de 1970.

Prezada Orientadora

Peço verificar sobre o grau de escrita que estão os meus filhos Clausy e Donizetti. Peço também auxiliar-me sobre os exercícios que cada um iria precisar. Foi pela primeira vez que assisto o seu programa. Adorei. Não moro aqui somos de Mato Grosso da cidade de Campo Grande. Os meninos estudam nos melhores estabelecimentos escolar."<sup>70</sup>

Em vários momentos históricos de Minas Gerais, a professora Lúcia Casasanta foi homenageada como pessoa de destaque na educação do Estado. Recebeu condecoração do Rotary Club, a *Grande Medalha do Mérito Educacional*, do governo do Estado de Minas Gerais, e a *Medalha da Inconfidência*, no ano de 1985. Esta última é considerada "*a mais alta condecoração do Estado de Minas Gerais, visa distinguir todos aqueles que, de maneira excepcional, tenham contribuído para o prestígio e a projeção da Terra Mineira*".<sup>71</sup>

Lúcia Casasanta atuou com profissionalismo em todas as atividades que lhe foram atribuídas. Como reconhecimento de sua importância no cenário da educação de Minas, o governo estadual instituiu, no ano de 1995, o concurso bial do *Prêmio Lúcia Casasanta*.<sup>72</sup> Destina-se a todos os professores da rede pública do Estado, e tem como finalidade:

<sup>70</sup> Correspondência recebida em 1970.

<sup>71</sup> Lei n. 888, de 28/07/1952 e Decreto n. 4.453, de 10/03/1955.

<sup>72</sup> A partir de 1999, o Secretário da Educação, Murílio Hingel, tornou o concurso anual.



Figura 14

"I. Reconhecer o mérito profissional de professores que se destacam no trabalho com turmas de alfabetização, pelo esforço, criatividade e sucesso alcançado na aprendizagem dos alunos.

II. Valorizar a importância do trabalho do professor alfabetizador no desenvolvimento humano, psicossocial, cognitivo e afetivo do aluno.

III. Incentivar e socializar experiências bem-sucedidas em turmas de alfabetização".<sup>73</sup>

O Prêmio Lúcia Casasanta é, ao mesmo tempo, uma homenagem do governo de Minas Gerais a Lúcia Casasanta e um incentivo aos professores alfabetizadores. A Fundação Amae para Educação e Cultura, de Belo Horizonte, concede anualmente a "Comenda Lúcia Casasanta" àqueles que, "por diferentes formas de trabalho e esforço, correspondem ao exemplo dessa eminente educadora e de seu compromisso com o ideal de educar".<sup>74</sup>

<sup>73</sup> Regulamento do concurso Prêmio Lúcia Casasanta 2000.

<sup>74</sup> Regulamento da Comenda Lúcia Casasanta. Documento-base, 2000.

Finalmente, não poderíamos deixar de mencionar o papel que Lúcia Casasanta assumiu, como mãe dos quatro filhos pequenos do primeiro casamento de seu esposo, Mário Casasanta. Pelos depoimentos de seus familiares, expressos no livro de Angela Leite de Souza, Lúcia não foi madrasta, foi mãe exemplar de todos os 11 filhos:

"Tive onze filhos. Quatro do Mário com sua primeira esposa Nair, o mais velho com seis anos e o menor com dois; uma neta criada desde pequena, já que a mãe faleceu muito cedo; e os seis nascidos depois, todos filhos no mesmo recôndito da alma e do coração".<sup>75</sup>

Lúcia faleceu em 1989; entretanto, continua presente na memória de professoras, ex-alunas e das milhares de crianças que não se esquecem de *As mais belas histórias* ou de *Os três porquinhos*, pré-livro que alfabetizou gerações da década de 50 à de 90,<sup>76</sup> e fez da educação belas histórias de vida.

---

<sup>75</sup> Souza, Angela Leite. *op. cit.* 1984. p. 69.

<sup>76</sup> Segundo informações da Editora do Brasil, até o ano de 1994, o pré-livro *Os três porquinhos*, da coleção *As mais belas histórias*, era um dos livros de alfabetização mais utilizados nas escolas públicas de Minas Gerais.

---

**TERCEIRA PARTE**  
**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÚCIA CASASANTA:**  
**UMA PROPOSTA PARA A ALFABETIZAÇÃO**

*"O material mais vivo morre nas mãos de uma professora sem vida."*

Elza de Moura. Caderno de pontos das aulas de Lúcia Casasanta.

---

## 1. O contexto pedagógico

Em Minas, falar de método global é também falar da atuação da professora Lúcia Casasanta, pois pode-se afirmar que a maciça aceitação do método global em Minas Gerais é de sua responsabilidade. Entretanto, o êxito desse trabalho deve ser atribuído a vários fatores. O contexto educacional mineiro, à época, era totalmente favorável às novas metodologias, e os idealizadores da Reforma foram buscar inspiração naquilo que ocorria em outros estados e países, pois os primeiros anos do século XX foram marcados por um movimento de renovação educacional em vários países europeus e americanos.

O eixo norteador da Reforma Francisco Campos foi a ênfase nas inovações metodológicas. A Reforma foi abrangente, mas, neste trabalho, destacaremos a mudança no paradigma da aprendizagem da leitura e da escrita. É justamente aqui que se encontra a principal razão de a Reforma ser considerada como um marco na história da alfabetização em Minas: a partir dela, é 'decretado' o uso do método global para a alfabetização de crianças.

É preciso esclarecer que, se por um lado, podemos demarcar o momento inaugural da adoção do método global na Reforma de Francisco Campos, por outro, torna-se difícil definir o momento final da história dessa adoção. Entretanto, uma mudança não ocorre instantaneamente: mesmo ao tomarmos o ano de 1927 como marco, não podemos ignorar que os ventos da Reforma já eram sentidos nas décadas anteriores.

Na opinião de Helena Bomeny:

"A efervescência das reformas que pipocaram pelo país (na década de 20) confirma a impressão de que a década de 1910 havia preparado um ambiente crítico para que alguma política mais efetiva intervisse em favor da melhoria da educação."<sup>1</sup>

Como afirma Philippe Perrenoud,<sup>2</sup> é evidente que não se pode identificar um dia D em que didáticas tradicionais dão lugar a novas didáticas. É possível, porém, identificar algumas mudanças metodológicas propostas na Reforma

<sup>1</sup> Bomeny, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. p. 44.

<sup>2</sup> Perrenoud, Philippe. *Prática pedagógica, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

João Pinheiro/Carvalho Brito, em 1906. Nas Instruções para o ensino primário, recomendava-se:

"Para as primeiras lições de leitura, o processo adotado neste programa é novo no ensino primário; reclama, por isso, a atenção dos professores".<sup>3</sup>

No que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, a Reforma João Pinheiro determinava que os professores deveriam *abolir em absoluto o método de soletração* em favor do método silábico. O *método de soletração*, também conhecido como o *método do be-a-bá*, muito utilizado no Brasil, já era criticado desde o século XVII, na Didática Magna, de Comênio. Para ele, o ensino deveria ser rápido,

"sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros."<sup>4</sup>

A mudança proposta na Reforma de João Pinheiro, embora rejeitando, como já fizera Comênio em 1657, o método de soletração, não pode ser interpretada como um novo paradigma da aprendizagem da leitura e da escrita, porque propunha, em substituição, o método silábico, de marcha sintética, como é também o método de soletração, isto é, ambos os métodos conduzem o processo de alfabetização das partes para o todo, marcha contrária aos métodos analíticos, entre os quais está o método global.

Avançando um pouco no tempo, encontraremos na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, já em 1925, artigos que referendam o movimento da Escola Nova, de modo que se pode dizer que a Reforma de 1927 veio, de certa forma, legitimar um movimento embrionário nas primeiras décadas do século XX. O artigo "*Os métodos novos no Ensino Primário*"<sup>5</sup> é uma conferência do professor Baker, do Rio de Janeiro, que veio a Minas, a convite do presidente Melo Viana, para expor ao professorado mineiro a utilização dos testes nas escolas norte-americanas.

A influência do modelo americano na Reforma mineira é comprovada em elevado número de publicações na *Revista do Ensino*, nas décadas de 20 a 40,

<sup>3</sup> Mourão, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962. p. 106.

<sup>4</sup> Comênio, João Amós. *Didactica Magna*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 3ed. 1966. p. 45.

<sup>5</sup> Baker, C.A. Os métodos novos no ensino primário: a experiência dos testes, aulas e conferências. *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.1, n.1, mar. 1925. p. 16-18.

em transcrições de conferências, em capítulos de livros ou em relatos da prática referenciados em Dewey, Kilpatrick e pesquisadores europeus que eram estudados nos EUA, como Decroly, Claparède, Montessori, Piaget.

Para demonstrar a supremacia da escola moderna sobre a escola tradicional, o governo não poupava elogios àquela, em publicações que apontavam os seus benefícios. Entre os anos 25 e 40, foram publicados na *Revista do Ensino* muitos artigos, relatórios, traduções, referendando os princípios da escola ativa. O artigo *As novas orientações pedagógicas*,<sup>6</sup> tradução da revista *El Monitor de la Educación Commun*, de Buenos Aires, faz referência aos educadores estrangeiros mais em evidência e destaca Decroly, Montessori e Dewey. Aponta que a vantagem da aplicação dos princípios desses pesquisadores está na possibilidade de, por meio dela, reduzir-se a reprovação.

Já em 1926, a professora de Psicologia da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, Maria Luíza de Almeida, autora de vários artigos na *Revista do Ensino*, publica *Impressões sobre methodos de ensinar*.<sup>7</sup> A autora faz uma retrospectiva dos métodos, desde o Ensino Mútuo referenciado por Quintiliano, passando pelo *Ensino Misto* de Lancaster, até chegar ao momento então atual com o *Methodo Decroly*, juntamente com o *Systema Montessori*, considerados os métodos ideais para aproximar a escola da vida, pois a criança aprende agindo.

A influência dos pressupostos decrolyanos é tão enfatizada em Minas, que o Programa de Ensino de 1927 traz uma *adaptação do método Decroly*, a título de *sugestões de atividades* para os professores. Na verdade, pode-se dizer que são autênticos planos de aula, expostos ao longo de 77 páginas. A reprodução na página seguinte é apenas um exemplo retirado do Programa.

O que se verifica é que as "sugestões" guardam as características dos pressupostos de Decroly de que a aprendizagem das crianças ocorre mediante três operações intelectuais: "*a observação, a associação de idéias e a expressão, um ciclo de atividades mentais que definem o processo de aprendizagem da criança*".<sup>8</sup> Para Decroly, são os centros de interesse, bem como as atividades propostas por eles que

<sup>6</sup> *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.1, n.2, 1925. p. 41-2.

<sup>7</sup> *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.2, n.10, 1926. p. 19-26.

<sup>8</sup> Boon, Gerard. *op. cit.* 1924.



irão possibilitar o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ainda que essas etapas tenham sido usadas às vezes de outro modo, e com outros nomes, pelos demais pesquisadores escolanovistas, elas são os princípios subjacentes às novas metodologias.

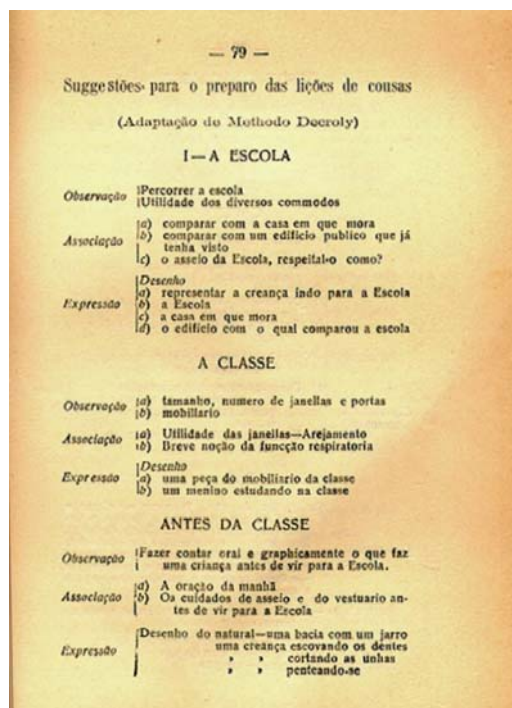


Figura 15

A observação seria a primeira operação intelectual; nela, a criança se tornaria curiosa para conhecer, aprender, ou seja, surgiria o interesse para estudar e compreender o fato ou o objeto observado. Segundo Decroly, exercícios, tais como os passeios, as excursões, teriam como objetivo desenvolver nos alunos o "espírito de observação" de objetos, de seres, de fenômenos, levando-os a ter consciência dos fenômenos e a indagarem as causas e a buscarem as conseqüências.

Nessa concepção, observar é mais que perceber; é estabelecer relações, constatar sucessões, fazer comparações. É estabelecer uma ponte entre o objeto/fenômeno observado e o pensamento. A observação consiste em fazer a inteligência trabalhar sobre os materiais recolhidos pelos sentidos da criança, tendo em conta os seus interesses latentes. Os exercícios de observação possibilitam desenvolver o vocabulário, a percepção visual, elementos fundamentais na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na *associação* de idéias, a criança generalizaria, para outros fatos análogos, a noção/conhecimento que percebeu/aprendeu, estendendo o conhecimento ao meio em que vive. Trata-se de *associar* os conhecimentos adquiridos pela observação a outros adquiridos anteriormente. O objetivo seria fazer com que a criança percebesse as múltiplas relações entre os fatos, percebesse as causas, os efeitos, os sentidos das coisas.

Finalmente, a terceira operação intelectual seria a *expressão*, momento em que a criança fixaria/expressaria no papel o conhecimento adquirido/formado em seu cérebro. A criança não deveria apenas reproduzir, mas também interpretar o fato/lição. A expressão seria a manifestação do pensamento de forma acessível aos demais, representada através da palavra, do desenho, de qualquer forma de linguagem.

São esses princípios que vão se tornar os eixos da proposta pedagógica defendida por Lúcia Casasanta para a aprendizagem da leitura e da escrita. Além deles, o Programa de 1927 destaca a que era considerada a principal característica do método Decroly: a transformação do professor em *excitador ou despertador das faculdades físicas da criança*:

"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."<sup>9</sup> (grifos do autor)

A Reforma Francisco Campos traz um novo paradigma metodológico expresso nas Instruções do Programa, mas o próprio Francisco Campos reconhece que isso não garante a atuação dos professores em sala de aula, principalmente no que dizia respeito ao novo método de leitura.

Para Francisco Campos,

"Os defeitos do ensino primário não estão nos seus programas, nem na organização de seu currículo, *estão no professor. Deste é o método de ensino*, dele essa técnica indefinível de captar o interesse infantil, dele esse tecido intelectual plástico, sensível e irradiante, em que as noções talham o seu corpo visível e cuja substância de idéias improvisam essa espécie de mãos ou de prolongamentos preensíveis, que lhes possibilitam apropriar-se da realidade e da vida, incorporando-se às cousas, tornando-se concretas, intuitivas e palpáveis."<sup>10</sup> (grifos meus)

<sup>9</sup> Instruções. *op. cit.* 1929. p. 71.

<sup>10</sup> *Regulamento do Ensino Normal*. Exposição de Motivos. Belo Horizonte. 1929. p. 7.

A Escola de Aperfeiçoamento, dessa forma, assume papel importante na formação das professoras que estavam atuando nas escolas e, portanto, precisavam de uma capacitação condizente com o novo paradigma para a aprendizagem da leitura. Isso se efetivou sob a responsabilidade da professora Lúcia Casasanta como catedrática da disciplina Metodologia da Língua Pátria.

## 2. Metodologia de Língua Pátria na Escola de Aperfeiçoamento

Em 30 de junho de 1937, o Decreto n. 887 aprovou os programas que estavam sendo desenvolvidos na Escola desde a sua criação.

A tabela a seguir apresenta o elenco das dez disciplinas e a carga horária que compunham a grade curricular nos dois anos de formação das "alunas-mestras" da Escola de Aperfeiçoamento:

Escola de Aperfeiçoamento – 1929-1945		
Disciplina	1º Ano CH Semanal	2º Ano CH Semanal
Psicologia	4	4
Metodologia Geral	4	3
Metodologia da Língua Pátria	5	5
Metodologia de Aritmética e Geometria	4	4
Metodologia da Geografia, História e Ciências Naturais	3	3
Socialização	2	2
Metodologia do Desenho e Trabalhos Manuais	3	3
Metodologia da Educação Física	2	2
Prática de Ensino em Escola Primária	10	10
Estágio no Laboratório de Psicologia	10	10
Total de Horas	47	46

Um aspecto que chama a atenção na leitura dos dados da tabela é a elevada carga horária semanal imposta às alunas. Essa foi uma das principais causas da revolta gerada entre elas, desde a formação da primeira turma. O excesso de trabalho fez com que

"algumas colegas desistissem antes do término do primeiro semestre. Trabalhávamos com verdadeiro afã. A cada passo surgiam dificuldades e muitas vezes o desânimo invadia as salas de aula, havendo até princípio de revolta. O horário era apertadíssimo. (...) o descontentamento lá estava sempre à espera de uma oportunidade para explodir."<sup>11</sup>

Esse clima de descontentamento foi equacionado pela Secretaria do Interior, concedendo às *professorinhas* um presente: 15 dias de férias em agosto de 1929, passagem de ida e volta para casa, e um passeio, à escolha de cada uma. Assim, um grupo de alunas-mestras teve a oportunidade de conhecer a capital brasileira, o Rio de Janeiro, segundo o relato da ex-aluna Maria da Glória Arreguy.

Não pretendo analisar, neste trabalho, o elenco das disciplinas; apenas destacarei aquelas que se referem aos conteúdos de Metodologia da Língua Pátria, por ser esta cadeira<sup>12</sup> da competência da professora Casasanta.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o Programa de Metodologia da Língua Pátria tem o seu arcabouço centrado na Leitura. É preciso esclarecer que a concepção de leitura dos anos 20/30 é ampla, isto é, a leitura designava todo o processo de aquisição e habilidades de uso do código escrito. Pode-se atribuir à aprendizagem da leitura o mesmo sentido que atribuímos atualmente ao processo de alfabetização. A palavra alfabetização, com o significado de aquisição das habilidades da leitura e da escrita, é um termo recente nos discursos oficiais e também na literatura.

O programa da cadeira de Metodologia da Língua Pátria apresenta-se dividido em sete tópicos para estudo: Leitura, Literatura Infantil, Linguagem Oral, Gramática, Composição, Ortografia e Caligrafia.

A disposição e a organização textual desses tópicos no programa da cadeira apresentam-se de forma confusa. Em primeiro lugar, o programa não indica os conteúdos a serem trabalhados em cada um dos dois anos do curso de formação dos professores, e não faz uma definição dos conteúdos de que as alunas-mestras deveriam ter conhecimento para trabalhar com alunos das séries iniciais.

<sup>11</sup> Arreguy, Maria da Glória. *op. cit.* 1958. p. 81-2.

<sup>12</sup> "Cadeira" não significava o mesmo que matéria. A cadeira caracterizava-se por ser composta de matérias que, sendo afins, poderiam ser ministradas por um mesmo professor.

Em segundo lugar, a subdivisão de cada um dos sete tópicos em subtemas é desigual; por exemplo, Literatura Infantil subdivide-se em 22 itens; Composição, em 10; Gramática, em 7; já Caligrafia não apresenta nenhuma subdivisão.

Por último, no programa, na subdivisão de cada tópico, não há distinção entre pressupostos teóricos, objetivos, procedimentos metodológicos e conteúdos: ora os itens contemplam a fundamentação teórica embasada nas pesquisas "norteamericanas e europeias", ora indicam os procedimentos didáticos a serem utilizados, produzidos, pesquisados e experienciados pelos professores.<sup>13</sup>

Comparado com os programas das outras cadeiras, o programa da cadeira de Metodologia da Língua Pátria é o mais extenso e também o mais confuso. A nota que traz ao final do texto tenta, de certa forma, redimi-los dos problemas que apresenta:

"Nota: O desenvolvimento do programa de Língua Pátria implica trabalhos práticos nas classes anexas, leitura e discussão ampla e variada, pesquisas, organização e confecção de material. Os pontos são devidamente experimentados, documentados e enriquecidos com as experiências individuais das alunas."<sup>14</sup>

Apesar do esforço de contrabalançar a teoria com a prática, percebe-se que o programa era demasiado amplo para ser executado em apenas dois anos, assim como não havia um equilíbrio entre a fundamentação teórica e a prática. A primeira sobressaía, e isso comprometia os princípios políticos expressos nos objetivos da escola de oferecer às alunas uma formação prática e técnica necessária para levar adiante a nova proposta metodológica para a aprendizagem da leitura.

A estrutura do programa de Metodologia da Língua Pátria foi alvo de uma severa crítica do Inspetor Geral de Instrução, Mário Casasanta. Encontrei, no arquivo privado de Lúcia Casasanta, um documento com o timbre da Secretaria do Interior, em quatro laudas datilografadas, com a assinatura de Mário Casasanta ao final. O documento não traz data nem indicação do destinatário. Entretanto, indícios, tais como o conteúdo do documento, a forma de abordagem e a posse dele por Lúcia Casasanta, parecem confirmar ser ela a destinatária. De qualquer modo, é importante

<sup>13</sup> A cópia do *Programa de Metodologia da Língua Pátria* encontra-se no Anexo IV.

<sup>14</sup> *Programa de Metodologia da Língua Pátria* (Decreto n. 887).

apresentar a avaliação que o Inspetor fez do programa e, conseqüentemente de sua autora, no caso, Lúcia Schmidt Monteiro de Castro:

"O programa de Metodologia da Língua Pátria revela bem não só o conhecimento vasto que a docente tem de sua matéria, mas também o entusiasmo que lhe consagra."<sup>15</sup>

Entusiasmo, dedicação, paixão, esses substantivos sempre fizeram parte da vida profissional de Lúcia Casasanta, desde o Curso Normal, iniciado com desprendimento e realizado com dedicação, o mesmo ocorrendo durante a estada na Universidade de Colúmbia; o entusiasmo está evidente em várias anotações feitas nas margens dos livros que estudava naquela época. Na Escola de Aperfeiçoamento sempre se destacou a sua "paixão pedagógica". E é partindo dessa característica da professora que o Inspetor Mário começa a tecer sua crítica. Continua afirmando que a Escola de Aperfeiçoamento não era uma *escola apenas para fazer ciência e recolher ciência*, o tempo era reduzido. E afirmava:

"é necessário limitar o campo, para melhor cultivá-lo e aprofundá-lo, e mais vale um punhado de noções essenciais bem sabidas e bem praticadas, do que um acervo de coisas tocadas pela rama, mal compreendidas, mal digeridas e não praticadas.

(...) Faz-se necessário que a professora sacrifique a construção lógica que ideou, decepando a parte exclusivamente teórica ou dando dela apenas o necessário para explicar, justificar e iluminar a parte prática."<sup>16</sup>

Continuando as críticas, o Inspetor é enfático:

"O que, sobretudo, nos interessa é que as alunas saibam agir, saibam ensinar, saibam experimentar e concluir."

Na prática está a ênfase do discurso. Mas o Inspetor exige da professora algo que ela ainda pouco tem: o programa proposto assemelha-se à trajetória profissional de Lúcia até aquele momento, sua pouca experiência como docente, o exíguo tempo que tivera para assimilar os conhecimentos e as novidades aprendidas na Universidade de Colúmbia. Esses fatores parecem explicar as características do programa criticadas pelo Inspetor.

<sup>15</sup> Casasanta, Mário. *Avaliação do Programa de Metodologia da Língua Pátria*. (inédito).

<sup>16</sup> Casasanta, Mário. *op. cit.*

A falta de clareza no programa poderia ainda ser um indicativo da intenção da professora de trazer para dentro da Escola de Aperfeiçoamento o modelo americano das classes de demonstração e das classes de experimentação. Essa experiência fora marcante em sua estada nos Estados Unidos, o que, de certa forma, se confirma nas características do programa bem como na nota que a professora apresenta ao final dele.

Entretanto, a crítica que o Inspetor fez ao programa de Metodologia da Língua Pátria justifica-se pela urgência que os organizadores tinham de efetivar a Reforma de Ensino. Era preciso agilidade para pôr em/na prática professores capazes de atuar segundo os princípios da nova metodologia para o aprendizado da leitura. Ao mesmo tempo, urgia "abafar" os comentários de segmentos da sociedade desfavoráveis à Escola de Aperfeiçoamento, e de elementos do corpo docente descontentes com os rumos da Reforma.

Infelizmente não há dados que permitam saber quais foram as conseqüências da avaliação do programa feita pelo Inspetor. Quais conteúdos foram sacrificados? A análise dos cadernos, os depoimentos de ex-alunas e as anotações pessoais de Lúcia Casasanta não demonstram que ela tenha suprimido conteúdos. É possível que os tenha condensado, mas os indicativos que temos é de que a professora foi construindo e consolidando, cada vez mais, a sua prática pedagógica, conjuntamente com suas alunas-mestras, procurando não abrir mão de seus ideais. O principal deles era a divulgação e a propagação do Método Global de Contos como o mais apropriado para o ensino inicial da leitura.

Contraopondo-se à análise feita pelo Inspetor Geral, Mário Casasanta, encontra-se, na *Revista do Ensino* de 1929,<sup>17</sup> um trabalho do Diretor da Escola de Aperfeiçoamento, Lucio José dos Santos, apresentado na 3ª Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, em que é mencionado, de forma elogiosa, o trabalho desenvolvido pela professora Lúcia S. Monteiro de Castro. Afirma o diretor que a professora ensinava, não somente em preleções como também em trabalhos práticos, a psicologia da leitura e os métodos e processos desse ensino nas escolas.

Segundo o Diretor da Escola de Aperfeiçoamento, a professora fazia com que as alunas aprendessem a avaliar os livros didáticos utilizados:

"Os livros escolares, que constituem um verdadeiro pesadelo dos governos, estão sendo cuidadosamente examinados. Em breve instituiremos concursos para obras dessa natureza, só podendo ser aprovados os livros que rigorosamente preencham as condições estabelecidas".<sup>18</sup>

Foi com esse espírito crítico e questionador e sua extrema preocupação em desenvolver em suas alunas-mestras não só o desejo, mas também a maneira certa de educar, que Lúcia Casasanta, através de sua prática pedagógica, acreditou e confiou em um só caminho para a verdadeira alfabetização: aquele traçado nas linhas dos contos do método global.

### **3. O método e sua operacionalização**

A história dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita sempre foi objeto de muita polêmica, envolvendo pesquisadores e professores que defendiam este ou aquele método. Historicamente, a querela dos métodos foi, em vários momentos, marcada por posições políticas. Foi nesse contexto que Lúcia Casasanta iniciou seu trabalho na Escola de Aperfeiçoamento.

A metodologia que Lúcia Casasanta utilizava na formação das professoras alfabetizadoras fundamentava-se em três eixos norteadores: a questão do *método*, das *técnicas* e do *material didático* para a alfabetização.

A análise de cada um desses eixos permitirá conhecer as estratégias utilizadas pela professora para dar às alunas o suporte necessário a suas ações futuras.

#### **3.1. O método global**

A fonte do saber sobre métodos de alfabetização construído e conquistado por Casasanta foi, em grande parte, livros que identificamos em sua biblioteca. A professora tinha como meta demonstrar às suas alunas-mestras a superioridade do método global e fundamentá-lo. Para isso, utilizava-se de várias

---

<sup>17</sup> Santos, Lúcio José dos. Algumas informações sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Bello Horizonte. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte. v.4, n.37, set. 1929. p. 61-66.

<sup>18</sup> Santos, Lúcio José dos. *op. cit.* 1929. p. 64.



pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Europa, que levavam à conclusão de que os princípios do método global seriam os mais adequados; ao mesmo tempo, ela apresentava críticas aos autores que defendiam os métodos sintéticos e analíticos sintéticos.

A história da aprendizagem da leitura é marcada pela oposição entre os métodos tidos como inovadores e os tradicionais. Mas falar dos métodos de alfabetização é falar basicamente de dois métodos: sintéticos ou analíticos. Qual seria a diferença entre eles? A definição de Theodore Simon se tornou clássica sobre as diferenças entre os métodos sintéticos e analíticos:

"Apesar das aparências, existem na realidade apenas dois métodos de leitura. Ambos procuram fazer compreender à criança a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada; mas, para tal, um desses métodos principia pelo estudo dos sinais (letras), ou pelo dos sons elementares; o outro, ao contrário, procura obter o mesmo resultado colocando a criança em face de nossa linguagem escrita, tão complexa quanto se possa apresentar.

O primeiro método é geralmente conhecido só pelo nome de 'método sintético', em razão do trabalho psicológico que ele pede à criança para um ato de leitura. Quando aprende a ler cada letra, a criança deve, com efeito, condensar essas diferentes leituras em uma leitura única, a qual, geralmente, para cada grupo particular dessas letras, é diferente de sua leitura isolada. Quando a criança souber ler **m** e **a**, deve, com essas duas letras, formar **ma**. Trata-se, pois, de uma operação de síntese. O outro método parte dos próprios agrupamentos; parte das palavras. Chamar-se-á 'analítico', quando se quiser lembrar o trabalho psicológico que se pede à criança para aprender, desse todo, as denominações de suas partes ou as sonoridades de suas sílabas. Designar-se-à a mesma maneira de fazer sob o nome de 'método global', se se quer lembrar somente sua origem: pôr a criança em presença de frases e de palavras, tais como nós as lemos."<sup>19</sup>

A definição apresentada por Simon é geralmente aceita pelos pesquisadores e estudiosos de métodos para a alfabetização, mas ela não esclarece: qual é o método mais vantajoso? Para os idealizadores do movimento escolanovista, o método que melhor se adequava ao ensino era o método global. Os princípios do método analítico já se faziam presentes nas *Instruções e Programmas do Ensino Primário de Minas Geraes*. Ao analisarmos essas Instruções, constatamos que as recomendações estão claramente fundadas na *escola ativa*; o papel do professor está definido nas páginas iniciais:

<sup>19</sup> Simon, Theodore, *apud* Fonseca, Anita. *Manual da Lili*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1942. p.22.

"O professor fora visitar o seu colega e lhe perguntara: 'Que hei de fazer para ensinar bem?' Respondeu-lhe o colega: 'Fazer fazer, isto é, fazer com que os alunos façam'."<sup>20</sup> p.13

Mais adiante, afirma-se:

"o problema da escola não está em ensinar, e sim em aprender. (...) Quer o professor ensinar leitura? Faça os meninos lerem. Escrita? É faze-los escrever. Língua Pátria? Leva-los a falar e redigir. O maior erro do professor é fazer pelos alunos, é substituir-se a eles."<sup>21</sup>

Nas recomendações para o ensino da leitura e da escrita, o texto é claro quanto à opção pelos princípios do método global. Em primeiro lugar, deve-se motivar os alunos, despertando-lhes a atenção e o interesse para a leitura das primeiras sentenças a serem escritas no quadro. E as *Instruções* determinavam:

"nada de letras e sílabas. (...) Os alunos receberiam o livro adotado quando já houverem aprendido, no quadro negro, certo numero de lições, e revelarem firmeza no conhecimento dos exercícios relativos às mesmas, sem o processo de decoração."<sup>22</sup>

Dessa forma, estava sendo abolido o uso do método sintético ancorado na decoração do silabário. Para garantir o sucesso das crianças no aprendizado da leitura, os reformadores atuam em várias frentes: na formação dos professores, na mudança metodológica, na ampliação da carga horária destinada ao ensino de Português. De todas as disciplinas que compunham o programa destinado aos alunos do 1º ano, 37% da carga horária era destinada às aulas de Português, contra 14% para Aritmética, ficando as demais em média com 8%.

Nesse contexto, Lúcia Casasanta procura adequar sua atuação, conciliando a proposta pedagógica da Escola de Aperfeiçoamento, os princípios defendidos no Programa de 1927 e a realidade educacional marcada por contradições.

Casasanta iniciava seus cursos apresentando a evolução histórica dos métodos sintéticos e analíticos ou global, apontando as discordâncias, as continuidades e as rupturas entre autores, pesquisas e recursos didáticos. Para

<sup>20</sup> Decreto n. 8094, de 22/12/1927. *Instruções e Programmas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1929. p. 13.

<sup>21</sup> *Op. cit.* p. 13.

<sup>22</sup> *Op. cit.* p. 26.

trabalhar esse tema, Lúcia Casasanta abordava inicialmente o sentido etimológico da palavra **método**: um caminho a ser seguido.

A partir daí, apresentava às alunas diferentes concepções de método e, conseqüentemente, os procedimentos didáticos propostos com base em cada concepção. Buscava sempre ilustrar a diversidade de recursos utilizados pelos professores, pais, educadores que, preocupados com o aprendizado da leitura pelas crianças, procuravam meios, nem sempre educativos, que "facilitassem" a alfabetização:

"Entre os mais curiosos e remotos, citamos o usado por um pai que pôs ao serviço da casa vinte e quatro escravos, batizando cada um com um nome de uma letra do alfabeto, a fim de que seu filho, no trato com eles, de quem dependia, aprendesse os seus nomes. Conta a história que os escravos traziam pendendo no pescoço um cartaz com o desenho da letra cujo nome usavam."<sup>23</sup>

A professora Lúcia Casasanta não só ilustrava com fatos pitorescos a história da alfabetização, como tinha intensa preocupação em oferecer às alunas respaldo teórico para a utilização dos métodos sintético ou analíticos. Ao refazer a prática pedagógica de Lúcia Casasanta, foi possível confirmar que o clássico *Dictionnaire de Pédagogie*, de Ferdinand Buisson, era um dos suportes teóricos mais utilizado em suas aulas e na produção de seu livro *Métodos de Ensino de Leitura*, principalmente na unidade sobre a história dos métodos. O verbete "Lecture", encontrado no *Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson, traz as marcas de intenso manuseio e grifos feitos pela professora. Em suas dezesseis páginas, J. Guillaume, autor do ensaio que constitui o verbete Leitura, apresenta um balanço histórico abrangendo, do século XVI ao início do século XX, as pesquisas e propostas metodológicas para a aprendizagem da leitura, na Europa, especialmente na França. Na opinião de Chartier e Hébrard,<sup>24</sup> o artigo "Leitura" do *Dicionário de Pedagogia de Instrução Primária*, publicado sob a direção de Ferdinand Buisson (Hachette, 1882), constituiu, nesta área, a doutrina oficial.

Na prática pedagógica de Lúcia Casasanta, é evidente a opção que ela faz pelo método global.

<sup>23</sup> Casasanta, Lúcia. *op. cit.* 1972. p. 37.

<sup>24</sup> Chartier, Anne-Marie et Hébrard, Jean. Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques. In: *Le français aujourd'hui*. Paris. jun. 1990. p. 100-9.

A professora, ao apresentar, em suas aulas, a história dos métodos, toma como ponto de partida as idéias defendidas por Comênio, na *Didática Magna*, de combate ao método de soletração. Lúcia Casasanta utilizava-se das idéias de Comênio sobre a adoção do método analítico para rebater a proposta defendida por Rousseau, quando este afirma que qualquer método era bom, pois o importante era que a criança estivesse desejosa de aprender.

Segundo Casasanta,

"o desejo de aprender é elemento de que devemos lançar mão, pois se prende a uma das leis fundamentais de ensino. Insensato, porém, será aquele que, dando a uma criança desejo e dinheiro para ir a Roma, lhe diga que todos os caminhos servem porque, como ensina o prelóquio, todos os caminhos levam a Roma. Aceitemos que, desejando aprender, a criança o consiga mediante qualquer método, mas sejamos bastante razoáveis para conceber que se aprende mais rapidamente e melhor com um bom método."<sup>25</sup>

Prosseguindo na discussão da evolução dos métodos, e na defesa do método global, segue-se a publicação, em 1768, do padre francês Randovillers: *De la manière d'apprendre les langues*, em que são mencionadas as dificuldades que as crianças encontravam para agrupar as letras e chegar à leitura das sílabas e palavras. O autor critica o método silábico; acredita ser mais simples e adequado o procedimento que consiste em fazer ler palavras inteiras, ressaltando, porém, a importância da seleção das palavras, assim como do modo de analisá-las para o conhecimento das sílabas e das letras.

Randovillers afirma:

"A dificuldade que se experimenta às vezes para ensinar a ler as crianças, provém da mesma causa (do que se queria ensinar mediante o raciocínio, o que não pode ensinar-se senão mediante o hábito). (...) Por que não fazer mais simplesmente? Pronuncie primeiro uma palavra, por exemplo 'tratado'; a criança repetirá. Quando pronunciar tão bem como lhe permitirem seus órgãos, mostre-a no livro e repita-lhe: 'tratado'; se acostumará a unir o som da palavra 'tratado' às letras que compõem a palavra."<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Casasanta, Lúcia. *op. cit.* 1972. p. 18.

<sup>26</sup> Randovillers *apud* Buisson, Ferdinand. *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d' instruction primaire*, Paris: Librairie Hachette, 1911. © 1887. p. 1001. (Tradução da autora).

O padre recomenda que não se deve fatigar a atenção das crianças e muito menos zangar-se com elas quando apresentarem dificuldades em ler as palavras, e sugere que "*é preciso recomençar com paciência a mesma lição*".

Em 1787, Nicolas Adam escreveu *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*. Nesta obra, o autor também critica os métodos sintéticos e defende como princípio da aprendizagem da leitura e da escrita o mesmo procedimento do aprendizado da linguagem: colocar para a criança palavras que estejam ao seu alcance, isto é, dar-lhe conhecimento de coisas habituais, seguindo a *ordem natural*. Para Nicolas Adam,

"O aluno perderá muito menos tempo em saber as seis palavras: "papai, mamãe, meu, minha, irmão, irmã", do que seria necessário para ser capaz de distinguir com segurança um A de um B ou de um C."<sup>27</sup>

No início do século XIX, Jacotot lança o *Enseignement universel, Langue maternelle*, cujos princípios educativos estão embasados no axioma "o todo está em tudo", que tem como corolário: separamos uma coisa e relacionamos com ela todo o resto. O autor propõe trabalhar os princípios do método global retirando frases do Telêmaco. Para ilustrar, extraio o exemplo a seguir:

"Calipso  
Calipso não  
Calipso não podia consolar-se.  
Calipso não podia consolar-se com  
Calipso não podia consolar-se com a  
Calipso não podia consolar-se com a partida  
Calipso não podia consolar-se com a partida de  
Calipso não podia consolar-se com a partida de Ulisses."<sup>28</sup>

O aluno deveria ler e escrever a primeira frase, distinguir a palavra, as sílabas e todas as letras. Na segunda lição, ele deveria repetir a primeira frase e agregar a ela a segunda, seguindo o mesmo procedimento.

Não podemos afirmar que Jacotot empregou o "método global", pois o que constatamos é que o autor decompôs uma frase com sentido completo - *Calipso não podia consolar-se com a partida de Ulisses* - em fragmentos e trabalhou desde o

<sup>27</sup> Buisson, Ferdinand. *op. cit.* 1911. p. 1001. (Tradução da autora).

<sup>28</sup> Buisson, Ferdinand. *op. cit.* 1911. p. 1004. (Tradução da autora).

início as palavras que iam sendo agregadas para se ter ao final o sentido completo. Além disso, outra crítica que se faz ao autor é de que o texto de referência, ou seja, o *Telêmaco*, não era uma leitura apropriada às crianças.<sup>29</sup>

A proposta metodológica de Jacotot é freqüentemente referenciada nas anotações dos *cadernos de pontos*, nos *trabalhos* de ex-alunas e na própria publicação de Casasanta:

"trata-se de um verdadeiro método de contos, embora não o dissesse, pois o primeiro livro a que se referia, A Vida de Ulisses, fora escolhido especialmente para atender aos objetivos que se propunha."<sup>30</sup> [princípio da percepção global].

Ainda, segundo Casasanta,

"o trabalho de Jacotot antecipava-se ao princípio psicológico de Piaget - os esquemas da percepção infantil - ao sincretismo de Claparède e ao princípio de globalização de Decroly."<sup>31</sup>

As pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, realizadas nos séculos XVIII e XIX na Europa, serviram de arcabouço teórico e foram aprimoradas nos países americanos. Essa é uma das razões pelas quais torna-se difícil e até mesmo improcedente destacar, nas obras de fundamentação de Lúcia Casasanta, os trabalhos realizados pelos pesquisadores americanos, isto porque, ao analisarmos as obras de referência levantadas na "biblioteca imaginária" de Casasanta, o que se constata é uma rede de interlocução entre europeus e americanos. A título de exemplo, tomemos uma das primeiras publicações americanas, que se tornou uma obra clássica na história da leitura e referência obrigatória para os estudiosos da leitura. É o livro *The psychology and pedagogy of reading*, cuja primeira edição é do ano de 1908,<sup>32</sup> de autoria do professor de Psicologia e Educação, da University of Pennsylvania, Edmund Burke Huey. Nessa obra, o autor faz uma revisão da história da leitura e da escrita, dos métodos, dos testes e higiene para a leitura. Apresenta os

<sup>29</sup> Segers, J. E. *La enseñanza de la lectura por el metodo global*. 2ed. Buenos Aires: Kapelusz. 1954. p. 127.

<sup>30</sup> Casasanta, Lúcia. *op. cit.* 1972. p. 54.

<sup>31</sup> Casasanta, Lúcia. *op. cit.* 1972. p. 73.

<sup>32</sup> A referência completa do exemplar encontrado na biblioteca de Lúcia Casasanta é: Huey, Edmund Burke. *The psychology and pedagogy of reading*. New York: Macmillan, 1924. 469p. @1908.

trabalhos dos pesquisadores já citados aqui - Comênio, Nicolas Adam, Jacotot, e outros - assim como os de seus compatriotas Judd e Dewey.

Na obra de Huey, há aspectos inovadores em relação às pesquisas européias, que influenciaram a trajetória de Lúcia Casasanta como professora e como autora de pré-livro para alfabetização. Huey descreve a aplicação do 'the sentence method': o professor parte de um objeto, ou de uma cena interessante para o aluno, que deverá ser traduzida em uma frase. Essa é escrita no quadro, lida com expressão. São escritas outras frases, que acabam por constituir uma história. As histórias podem ser construídas a partir de uma excursão, um jogo, um trabalho, e se constituirão em material de leitura. A repetição e a substituição de algumas palavras chamam a atenção dos alunos. As frases serão gradualmente decompostas em palavras; as palavras, em sílabas. O importante é, pois, começar por idéias, enunciadas por frases inteiras, deixando que a análise siga o seu curso.

A partir do ano de 1927, a professora Flora Cook, do Francis W. Parker Scholl do Instituto de Chicago, pôs em prática a proposta metodológica de Huey. Suas experiências, consideradas bem sucedidas, são apresentadas no livro de Huey. Segundo a professora, os alunos aprendem a ler como aprendem a falar. Ao relatarem as suas experiências, atividades, trabalhos no jardim e suas observações, devem ter como escriba o professor, e, em conjunto, vão construindo os textos que, posteriormente, serão impressos e distribuídos para todos. Os textos poderão ser ilustrados com fotografias ou desenhos feitos pelos próprios alunos. Os alunos são informados de que os textos dos quais são autores vão ser lidos para alunos de outras classes e, sabendo que serão lidos por outros colegas, são induzidos a se expressarem e a ilustrarem os textos adequadamente, a fim de torná-los mais compreensíveis.

Ainda sobre o clássico livro *The psychology and pedagogy of reading*, é importante mencionar a análise que Huey faz do trabalho desenvolvido pelo francês Émile Javal, e conseqüentemente sua divulgação nos estados americanos. Javal, formado em Medicina, diretor honorário do Laboratório de Oftalmologia da Sorbonne, dedicou parte de suas pesquisas ao movimento dos olhos no processo de leitura. Javal observou que, longe de ser contínuo, o movimento horizontal dos olhos durante a leitura se faz por movimentos bruscos. Huey não só verificou a afirmação de Javal como também aprofundou-a. Estudou os pontos onde ocorriam a fixação, no processo

da leitura; constatou que os sujeitos, depois de haverem lido quatro ou cinco linhas, adquirem um ritmo dos movimentos dos olhos que conservam página após página; esses ritmos diferem segundo os leitores.

Os trabalhos de Javal e Huey foram seguidos por Buswell (1920), Judd (1922), Gray (1922), Gates (1928),<sup>33</sup> e os resultados dessas pesquisas desencadearam profundas modificações nas concepções teórico-metodológicas da aprendizagem da leitura, forjando um novo conceito de leitura. A partir das constatações de que os olhos não se movem de forma contínua ao longo de uma linha; de que o número de pausas de um mesmo leitor varia consideravelmente, segundo o conhecimento que tem do material, suas dificuldades e interesse, pôs-se em questionamento a validade dos métodos pedagógicos que concediam especial atenção às letras, sílabas e palavras.

Outra mudança conceitual está na diferença entre leitura oral e silenciosa. A primeira era considerada a mais importante no processo de alfabetização, até que as pesquisas sobre a fisiologia da leitura demonstraram que a leitura em voz alta, além de ser demorada, compromete a compreensão, se comparada à leitura silenciosa. O crescimento qualitativo e quantitativo de pesquisas sobre o processo de leitura e escrita foi referenciado por Lourenço Filho, em seu livro *Testes ABC*:

"De 1880 a 1909, apenas 34 trabalhos especializados sobre o assunto [referindo-se às investigações científicas acerca da leitura e da escrita], se publicaram em todo o mundo; desta última data a 1920, nada menos de 201; no período de 1921 a 1926, a soma respeitável de 430."<sup>34</sup>

Como podemos observar, o período do final do século XIX e início do século XX foi marcado por uma pluralidade de pesquisas na área da leitura. Esses trabalhos desenvolvidos por pesquisadores dos métodos eram constantemente referenciados nas aulas da professora Lúcia Casasanta; acrescidos das contribuições da Psicologia, em especial do movimento Gestaltista, vão dar respaldo teórico aos pesquisadores e defensores do método global.

---

<sup>33</sup> Buswell, Guy Thomas. *An experimental study of the eye-voice span in reading*. Chicago, Illinois: The University of Chicago. 1920; Judd, Charles Hubbard e Buswell, Guy T. *Silent reading: a study of various types*. Chicago: University of Chicago Press, 1922; Gray, William Scott *et al. Remedial cases in reading; their diagnosis and treatment*. Chicago: The University of Chicago, 1922; Gates, Arthur I. *New methods of reading*. New York: Teacher's College Columbia University, 1928.



São três os princípios básicos da Psicologia Gestaltista: o primeiro é a *noção do todo*, uma estrutura complexa que só pode ser compreendida como um conjunto e não como a soma de suas partes. As partes somente têm sentido em função de uma unidade. Em síntese, pode-se dizer que

"a forma total não representa apenas a soma de suas partes, mas uma *organização perceptiva geral*, tomada em conjunto segundo as relações recíprocas de seus elementos."<sup>35</sup> (grifos do autor)

A *boa forma* é o segundo princípio defendido pela Gestalt e está expressa na simplicidade, no equilíbrio, na estabilidade e na simetria.

O terceiro é o da *aprendizagem*, compreendido como um conhecimento produzido na resolução de problemas, partindo do campo perceptual para uma compreensão instantânea, impactante e complexa.

Os princípios gestaltistas foram amplamente aplicados pelos autores de material didático adeptos do método global no desenvolvimento da leitura.

À contribuição das idéias e princípios da Gestalt soma-se o trabalho dirigido por Ovídio Decroly e seus discípulos no Instituto de Ensino Especial de Bruxelas. O pensamento decrolyano sobre método não é citado no verbete de Guillaume, isto porque a primeira edição do Dicionário de Buisson ocorreu no ano de 1887, portanto, anterior às publicações que deram a Decroly a posição, que lhe é atribuída por muitos autores, de precursor do método global.

Considerar Decroly como o grande mentor do método global não implica falta de reconhecimento aos trabalhos anteriores. Sobre essa questão, retomo as palavras de Henri Wallon ao se referir a Decroly e suas pesquisas:

"Um inventor não é o que parte do zero e ocasiona ao mundo uma revelação definitiva. Se uma invenção de verdade não é uma simples bolha de sabão, que estala sem deixar rastros, se deve a que condensa uma massa de experiências anteriores, e a que organiza em uma fórmula que poderá ser sistemática e rigorosamente comparada com os fatos. Uma invenção inicia o debate muito mais que o conclue, e é sobretudo, nessa medida fecundo. (...) Deixa aberto para seus sucessores um vasto campo de explorações e verificações."<sup>36</sup>

<sup>34</sup> Lourenço Filho. *op. cit.* 1937.

<sup>35</sup> Lourenço Filho. *Introdução ao estudo da escola nova*. 8ed. São Paulo: Melhoramentos. 1964. p. 99. @1929.

<sup>36</sup> WALLON, Henri. Prefácio. *In: Segers, J. E. La enseñanza de la lectura por el método global*. 3ed. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. 1958. p. 2.

Na verdade, Decroly pouco publicou sobre as suas experiências, mas seus auxiliares se encarregaram de tal tarefa. O reconhecimento ao trabalho de Decroly se deve, em primeiro lugar, ao pioneirismo na sistematização dos princípios biopsicológicos do processo de aprendizagem da criança no processo da leitura; em segundo lugar, à experimentação do método no Instituto de Ensino Especial em Bruxelas, de 1904 a 1914.

Pode-se dizer que o artigo "Quelques considerations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture", publicado em 1906, de autoria de Decroly e Degand, foi o ponto de partida de todo o movimento a favor do método global de leitura. Neste artigo, os autores apresentam os argumentos e as principais vantagens que fundamentam os pressupostos do método global, que são apresentados aqui de forma sintética: apoiando-se na Psicologia infantil, o aprendizado da leitura deve partir do concreto para o abstrato. Isto quer dizer que, através de uma frase, é possível que se tenha uma imagem completa, ao passo que as letras são altamente abstratas para as crianças. O aprendizado será favorecido se se apresentar ao aluno como algo real, próximo, com sentido completo. Além disso, os autores argumentam que a frase precede às vezes a palavra na linguagem do menino, ou, pelo menos, que cada suposta palavra de sua linguagem representa uma considerável variedade de formas de frases.

Para os defensores do método global, a leitura não é o ponto de partida no processo de aprendizagem, ela é uma consequência, isto é, parte-se de uma situação concreta que faz parte do cotidiano da criança, elabora-se uma frase cujo conteúdo seja representativo e de fácil vocabulário, expressada oralmente para ser, em seguida, escrita, e então se ter o reconhecimento e, finalmente, a leitura.

O esquema abaixo representa o processo das aquisições globais no ensino da leitura:

**Situação → expressão oral → expressão escrita → reconhecimento → leitura**

O esquema acima foi objeto de uma investigação de Decroly e Degand, relatada no livro de seu discípulo J. E. Segers, *La Psychologie de la lecture*,<sup>37</sup> a

---

<sup>37</sup> Esta experiência encontra-se no capítulo VIII do livro de Segers, J. E. *La psychologie de la lecture*. Nederlandsche Boekhandel. 1939. p. 229-240.

propósito de uma publicação de Sarah Forer que punha em dúvida os princípios defendidos por Decroly sobre o método global.

Decroly e Degand selecionaram 29 crianças, com idades entre 5,3 e 6,3 anos, que não sabiam ler, apresentando-lhes o seguinte material: quinze cartazes de 22 X 14 cm, contendo três ordens, três frases, três palavras, três sílabas, três letras, segundo a ordem em que se encontram:

3 letras → F U S

3 sílabas → ra bi to

3 ordens → batam na mesa

→ dêem palmas

→ levantem os braços

3 frases → a mamãe prepara o café

→ eu como chocolate

→ vou à escola

3 palavras → chapéu

→ bola

→ bota

Esse material foi experimentado com as 29 crianças, em 10 sessões diferentes. Cabia ao examinador ler o conteúdo dos cartazes; em seguida, as crianças repetiam as palavras lidas e indicavam os objetos que representavam - no caso, chapéu, bola, bota -; as ordens, além de serem repetidas/lidas, eram também executadas; as frases, lidas e repetidas pelas crianças. Os resultados demonstraram que as crianças apresentaram maior facilidade em identificar e reconhecer frases, contestando a pesquisa de Forer, que afirmava que as palavras eram retidas mais facilmente que as frases. Além disso, os resultados reafirmaram que as crianças têm mais dificuldades em reconhecer sílabas do que palavras, mesmo que as sílabas sejam comuns no vocabulário infantil. Para Decroly e seguidores, a dificuldade está na abstração das sílabas e das letras. A tabela abaixo apresenta os percentuais obtidos por Decroly e Degand:

Cartazes	Identificação	%
Letras	64	7
Sílabas	100	11
Palavras	225	25
Ordens	323	37
Frases	680	78

Em suas conclusões, Decroly e Degand afirmam a correlação existente entre a habilidade para identificar e reter frases, palavras, sílabas e letras de um lado, e o nível intelectual de outro, ou seja, quanto mais inteligente a criança, maior facilidade terá em aprender a ler. No entanto, a leitura de elementos abstratos, tais como as letras e as sílabas isoladas, exige uma intervenção maior da inteligência que a leitura das frases e das palavras, mais concretas, mais inteligíveis, porque estão mais relacionadas ao interesse das crianças.

Passado meio século da a publicação dos resultados da pesquisa de Decroly e Degand, em meados da década de 80 do século XX, a pesquisadora argentina Emília Ferreiro publicou os resultados de uma pesquisa realizada com crianças sobre a psicogênese da língua escrita, entre eles, a dificuldade das crianças em ler letras, sílabas e monossílabos.

### 3.2. Método global de contos

"*Não há um método global, sim métodos globais*".<sup>38</sup> A citação de Segers é verdadeira, mas fugiria aos objetivos deste trabalho discutir as variedades ou nuances dos métodos globais; o que é necessário, aqui, é analisar uma dessas variedades em especial, aquela pela qual optou Lúcia Casasanta: o Método Global de Contos.

Depois de discutir, em suas aulas, os métodos sintético e analítico ou global, a professora Lúcia Casasanta enfatizava as pesquisas sobre o método global,

<sup>38</sup> Segers, J. E. *op. cit.* 1939. p. 15.

procurando comprovar a sua supremacia sobre os demais. Lúcia Casasanta não mede esforços para levar adiante a sua empreitada, à qual foi fiel durante toda a sua trajetória profissional: defender a hegemonia do Método Global de Contos para a alfabetização. Essa trajetória começou de forma intuitiva, em 1925, naquele momento em que foi professora substituta, em uma sala de alunos com idade avançada, mas ainda não alfabetizados. Suas intuições pedagógicas foram fortalecidas com a experiência vivenciada na Universidade de Colúmbia, de onde trouxe o saber construído pelo convívio acadêmico com os pesquisadores da área da leitura, e o empenho em uma busca incessante de sistematização prática do conhecimento teórico.

Os estudos sobre as inovações metodológicas vivenciadas em sua passagem pela Universidade de Colúmbia foram o ponto de partida para Lúcia Casasanta continuar a estudar, pesquisar e pôr em prática o conhecimento que produziria com suas alunas-mestras nas experimentações nas Classes Anexas da Escola de Aperfeiçoamento. Esses fatores são a chave para entender o seu empenho em levar adiante a sua proposta metodológica para o aprendizado da leitura.

A preocupação de Lúcia Casasanta em oferecer às suas alunas uma *formação praticável*, nos termos de Perrenoud,<sup>39</sup> é evidente. A professora "ensinava bem" o Método Global de Contos porque, como diz esse autor, "*preparava as pessoas não só a seguir suas idéias, mas a conservá-las face às imposições concretas da prática.*"<sup>40</sup> (grifo do autor) O método global, proposto de forma *prescritiva*, apresentava, segundo ela, todas as vantagens sobre o método sintético, ficando assim negada qualquer possibilidade de que a mensagem proposta pela professora fosse desmentida, ao mesmo tempo ficando afastada a suposição de que a adesão ao Método Global de Contos fosse apenas um *efeito de moda*.<sup>41</sup> O que de fato ocorreu foi o contrário, isto é, o que se criou foi uma ortodoxia em torno do Método Global de Contos e suas técnicas. Mas esse sucesso do método global pode ser atribuído à atuação de Lúcia Casasanta, desde que sejam levadas em consideração as condições propícias para esse sucesso: o contexto sócio-histórico e, nele, a política educacional

<sup>39</sup> Perrenoud, Philippe. *op. cit.* 1993.

<sup>40</sup> Perrenoud, Philippe. *op. cit.* 1993. p. 100.

<sup>41</sup> Nóvoa Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2ed. Porto: Porto Editorial, 1995.

de favorecimento de aplicação da nova metodologia; o funcionamento escolar; a formação do docente; e o material didático.

Ao destacar a superioridade do Método Global de Contos, Lúcia Casasanta apontava em direção a uma nova concepção de alfabetização, pois, diferentemente da concepção subjacente aos métodos sintéticos, o processo de aprendizagem da leitura subjacente ao método global tornava-se mais complexo; a decifração dos símbolos gráficos não bastava. O alfabetizando deveria

"ter bons hábitos, atitudes e ideais, de modo a não só garantir-lhe interesse permanente pela leitura, como o bom uso que se deve fazer dessa técnica, elevando o seu espírito através de uma cultura renovada e superior"<sup>42</sup>

A nova concepção de leitura levava a professora a apoiar-se nos estudiosos dos métodos presentes em sua biblioteca. Os cadernos manuscritos que registram os cursos de Lúcia Casasanta, realizados na Escola de Aperfeiçoamento e, posteriormente, no Curso de Administração, mostram a importância de seu estágio nos EUA, especialmente pelas obras que de lá trouxe sobre os fundamentos psicofisiológicos da leitura. Nesses cadernos, encontram-se citações e referências de pesquisadores americanos e europeus com traduções diretas das obras. Entre os mais citados, estão Buswell,<sup>43</sup> autor de *Fundamental Reading Habits: A Study of Their Development*; Judd, de *Reading Nature and Development*; Anderson, de *La Lecture Silencieuse*; Huey, de *Psychology and Pedagogy of Reading*; e ainda Willian Scott Gray, Claperède, Javal e Piaget.

Do caderno da professora Elza de Moura, transcrevo: "*Pesquisas mal organizadas nada valeram*"; seguindo-se às anotações, vêm grifados e qualificados: "Gray, Judd e Buswell – modernos estudiosos dos métodos"; e para concluir as afirmativas acima, a afirmação: "*só a ciência é que faz descobertas valiosas para o ensino da leitura*".

---

<sup>42</sup> Fonseca, Anita. *O livro de Lili*, Manual da professora. 2ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942. p.10.

<sup>43</sup> Nos cadernos das alunas estão escritos apenas os nomes dos pesquisadores e pequenos fragmentos dos resultados de suas pesquisas. As referências bibliográficas completas foram levantadas no arquivo pessoal de Lúcia Casasanta.

Apoiada nesses autores, além de outras obras, a professora apresentava seis princípios fundamentais de caracterização do método de leitura. São eles:

1. o bom método é aquele que forma a atitude fundamental, o desejo de ler, antes do início da aprendizagem sistemática, e a mantém em todas as fases do método;
2. o bom método forma o processo de ler de uma vez com toda sua complexidade;
3. o bom método forma o hábito de ler em grandes unidades de pensamento;
4. o bom método forma o hábito de reconhecimento; associa os sentidos àquelas porções percebidas na área de percepção periférica;
5. o bom método forma o hábito de movimentar os olhos de modo regular e rítmico ao longo da linha;
6. o bom método forma o hábito de reconhecer palavras novas independentemente.

Assim, ia ela compondo o quadro teórico que favoreceria o método global. A "comprovação científica", enfatizada pela professora, não permitia negar o Método Global de Contos "*como o melhor método para a aprendizagem inicial das crianças*", o que era aceito plenamente pelas alunas. Em um trabalho de alunas do 2º ano do Curso de Administração Escolar, do ano de 1966, lê-se:

"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. O Método Global de Contos é o único que atende a esse princípio e tem comprovação científica."<sup>44</sup>

A "cientificidade" do método global propagada por Casasanta e suas alunas deve ser analisada dentro do contexto sócio-histórico. A pesquisa educacional no Brasil é recente, e coube ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), principalmente na figura de seu diretor, o educador Anísio Teixeira, o incentivo à pesquisa educacional. A partir de 1969, houve a criação e o rápido crescimento dos cursos de pós-graduação, e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, já bem antes, os estudos realizados nos laboratórios de Linguagem e de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento foram considerados por Lourenço Filho<sup>45</sup> como autênticas investigações científicas sobre a leitura e a escrita.

<sup>44</sup> Trabalho de alunas sem identificação nominal.

<sup>45</sup> Lourenço Filho. *op. cit.* 1937. p. 48-9.

As pesquisas realizadas pelas professoras e alunas na Escola de Aperfeiçoamento e posteriormente no Curso de Administração eram, predominantemente, pesquisas empíricas. A professora Lúcia Casasanta propunha às suas alunas atuarem como observadoras das aulas das professoras-modelo das Classes Anexas. Essa atividade de pesquisa consistia, no primeiro momento, em observação e registro do ambiente físico da sala de aula; da ação da professora (intervenção, questionamento, uso de materiais, interação com os alunos, domínio do conteúdo); do comportamento dos alunos (motivação, interesse, conhecimento). No segundo momento, eram realizados seminários com a presença da professora observada e a exposição das observações e questionamentos levantados pelas alunas.<sup>46</sup> Uma outra atividade era a alternância das funções de aluna-observadora e aluna-professora-observada: as alunas-mestras preparavam e davam uma aula de demonstração, e se submetiam aos mesmos procedimentos de observação e análise exercidos pelas "pesquisadoras". Esse "modelo" de pesquisa, Lúcia Casasanta incorporou-o em sua prática pedagógica após a sua experiência na Universidade de Colúmbia, não só como aluna observadora das aulas nas Classes Anexas e de Experimentação do *Teacher's College*, mas também como participante dos seminários realizados na disciplina de Sociologia. Esse tipo de pesquisa apresentava um caráter mais qualitativo.

Havia também uma outra modalidade, mais voltada para dados quantitativos: eram realizadas pesquisas tipo *survey*, envolvendo grande número de escolas e alunos. Em geral, eram realizadas pelo Laboratório de Psicologia, coordenado pela professora Helena Antipoff. Na *Revista do Ensino*, há relatórios apresentando resultados desse tipo de pesquisa. Em um desses relatórios, é apresentado um trabalho realizado com alunos da capital sobre interesses infantis. Os dados estão tabulados, mas não se tem uma análise mais aprofundada sobre as preferências das crianças; os indícios levam a concluir, porém, que o levantamento dos interesses e a tabulação desses serviam de conhecimento para alunas-mestras na produção de pré-livros e/ou na seleção de livros didáticos a serem utilizados pelos professores nas escolas.

A pesquisa quantitativa ligada ao processo de aprendizagem teve papel de destaque no decorrer dos anos 30/50, sobretudo porque a homogeneização dos

---

<sup>46</sup> Nas agendas de Lúcia Casasanta (anos 61 e 64), encontrei registros dessas atividades.



alunos era considerado o fator principal para a facilitação da aprendizagem. O levantamento estatístico dos resultados de testes aplicados às crianças, assim como os resultados de aprovação dos alunos na alfabetização interessavam diretamente às professoras Helena Antipoff e Lúcia Casasanta. Os estudos comparativos dos resultados de alunos, submetidos à aprendizagem pelo método global e por outros métodos davam à professora Casasanta suporte para avançar em sua proposta metodológica, e definir cada vez mais claramente as fases do Método Global de Contos.

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.

Ao contrário do método sintético, em que o aluno recebe desde o começo do processo de alfabetização a cartilha destacando as sílabas a serem apreendidas e aprendidas, o Método Global de Contos estimula o aluno, inicialmente, a se expressar oralmente, isto porque o conto deve fazer parte da experiência vivenciada pelo aluno. A linguagem assume um caráter significativo de comunicação, levando o aluno a perceber as relações entre a escrita e a fala, além de favorecer uma estratégia de globalização, de totalidade do texto. Esse primeiro momento é chamado de *Período Preparatório*.<sup>47</sup> Segundo as recomendações do Programa de Ensino de Minas Gerais de 1953, no qual Lúcia Casasanta foi uma das responsáveis pela elaboração dos conteúdos de linguagem, o *Período Preparatório* tem por finalidade:

"preparar a criança para aprender a ler, através de um treino adequado de pensamento e linguagem;  
despertar interesse pela leitura e por aprender a ler;  
fazer a criança revelar-se em todos os aspectos - físico, moral, intelectual e social - para se lhe facilitar a classificação e o agrupamento".<sup>48</sup>

<sup>47</sup> No Manual d'O livro de *Lili*, o Período Preparatório é chamado de Período de Adaptação. Nas *Instruções e Programmas do Ensino Primário*, de 1929, não se faz menção ao Período de Adaptação e/ou Preparatório, diferentemente do *Programa do Ensino Primário Elementar*, do ano de 1953, que inclui o Período Preparatório.

<sup>48</sup> Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais. *Programa do Ensino Primário Elementar*. 3ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1961. p. 12.

Para Casasanta, o sucesso do *Período Preparatório* dependeria do professor. Era necessário propor atividades aos alunos, levando-se em consideração os seguintes aspectos: disposição e ornamentação da classe; linguagem e vocabulário; exercícios e jogos para desenvolver os sentidos; exercícios físicos. A escola deveria ser um local alegre, o ambiente da sala de aula influiria no envolvimento da criança com o processo de aprendizagem. Os entraves para o *Período Preparatório* seriam a disciplina rígida, as carteiras atarrachadas ao chão, cerceando a liberdade das crianças de se movimentarem e se comunicarem com os colegas, dificultando-lhes o desenvolvimento social. O *Período Preparatório* não é considerado como uma das fases do Método Global de Contos, mas, como o próprio nome diz, prepara, desperta as crianças para a aprendizagem da leitura.

As sugestões de atividades para as professoras desenvolverem adequadamente o *Período Preparatório* estão expressas no *Manual do livro de Lili*, no *Programa de Ensino* de 1953, nos cadernos de ex-alunas e no *Manual do Mestre do Pré-livro* da coleção *As mais belas histórias*, de Lúcia Monteiro Casasanta. A análise desses materiais (manuais, programas oficiais, cadernos) tornou-se significativa, pois eles são suportes variados e representativos de diferentes épocas - anos 30, 40, 50 e 60. Ao analisar esses materiais, observamos a constância, ao longo do tempo, dos objetivos e sugestões, que se apresentam sem nenhuma modificação, o que demonstra a obstinação e coerência da opção metodológica da professora Lúcia Casasanta em um projeto de longo prazo.

Tomando como referência as pesquisas de António Nóvoa, podemos dizer que há, na atuação docente de Lúcia Casasanta, em certo sentido, um "efeito de rigidez", nos termos desse autor, e que a professora fez de sua prática pedagógica uma espécie de "segunda pele profissional".<sup>49</sup>

Obstinada e/ou coerente? Não cabe aqui discutir o mérito ou demérito dessa característica da professora, mas, segundo Nóvoa, esse fenômeno não é comum na profissão docente, pelo contrário, "os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao 'efeito de moda' "; continuando, o pesquisador de vidas de professores nos diz:

---

<sup>49</sup> Nóvoa Antonio. *op. cit.* 1995. p. 17.

"A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma 'fuga para frente', uma opção preguiçosa que nos dispensa de 'tentar compreender'."<sup>50</sup>

Pode-se dizer que Casasanta conseguia e, de certa forma, até mesmo *forçava* a adesão ao Método Global de Contos, porque acreditava que dele dependeria o sucesso na alfabetização; para isso, trabalhava detalhadamente as técnicas de aplicação do método, fazendo com que as professoras as compreendessem da melhor forma possível.

### 3.3. As técnicas

Uma vez definido o método, a prática pedagógica de Lúcia Casasanta voltava-se para as **técnicas** de aplicação do Método Global de Contos. Os critérios utilizados por ela para a definição das técnicas foram as pesquisas feitas no Laboratório de Pedagogia da Escola de Aperfeiçoamento, sempre apoiada nos estudos de seus mestres. Esse trabalho de observações e aplicações nas classes anexas resultou na definição das cinco fases do método global. Cada uma era estudada quanto aos objetivos, materiais básicos e suplementares, atividades que deveriam ser utilizadas pelos professores para favorecer a aplicação do método no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O detalhamento que Lúcia Casasanta faz do Método Global de Contos, estabelecendo essas cinco fases, só pode ser atribuído ao seu trabalho como professora-pesquisadora-observadora-participante, pois não foi encontrada em sua biblioteca, entre os autores estudados, a proposta que ela faz, registrada nos cadernos e trabalhos de suas ex-alunas. Entre os estudiosos do método global, são pontos comuns: inicia-se o processo do todo para as partes, seguindo-se a decomposição do texto em sentenças, palavras, sílabas. A proposta de Casasanta difere das demais ao detalhar e enriquecer essas fases para o Método Global de Contos. São estas as cinco fases propostas por ela:

---

<sup>50</sup> Nóvoa Antonio. *op. cit.* 1995. p. 17.

- a) Fase do Conto ou Historieta;
- b) Fase da Sentenciação;
- c) Fase da Porção de Sentido;
- d) Fase da Palavração;
- e) Fase da Silabação.

Algumas recomendações são comuns a todas as fases, tais como: a passagem de uma fase à outra deve ser gradual; a memorização deve ser natural e não forçada; a maturidade e o interesse da classe é que determinam o avanço para a próxima fase. Os sinais de maturidade podem ser expressos no reconhecimento rápido das palavras conhecidas em diferentes situações, fluência na leitura oral e silenciosa, compreensão do que se lê.

Das cinco fases citadas, a terceira - fase da "porção de sentido" - não é mencionada por nenhum pesquisador ou estudioso do método global; Lúcia Casasanta considera-a como sendo uma fase "metodológica".

Figura 16



### a) Fase do Conto ou Historieta

Segundo os requisitos do método global, esta é a primeira fase, que é assim definida no trabalho de alunas:

"É dar matéria ao espírito para que trabalhe as fases do método. É o mesmo que lançar a semente à terra. Isto é feito dando a matéria como um todo."<sup>51</sup>

Constata-se que, nesta fase, o principal objetivo é familiarizar a criança com a leitura, o que de certo modo está em consonância com o princípio fundamental de despertar o desejo de ler, ao mesmo tempo em que oferece ao aluno a possibilidade de perceber o sentido da página impressa em grandes unidades de pensamento, e não de forma fragmentada, com sentenças, palavras, sílabas descontextualizadas.

O material a ser utilizado deve ser adequado para "*despertar o interesse das crianças, pois a classe está ávida para ler*",<sup>52</sup> mas isto não basta, se a professora não souber trabalhar. É do caderno da professora Elza de Moura que transcrevo as recomendações para iniciar a leitura e o tipo de material utilizado para isso, bem como o "bom uso" que os professores devem fazer dele para propiciar o bom aprendizado da leitura:

"A apresentação deve ser muito viva para que a criança fixe facilmente. Todas as palavras da história devem ser vividas pela criança. A criança deve identificar-se com a história. Despertar a curiosidade para o conteúdo da lição, impressionar, despertar curiosidade, ler com expressão exagerada, graça. O material mais vivo morre nas mãos de uma professora sem vida. Conversar sobre o cartão, ilustração, comentários ligeiros e vivos. Deixar a criança familiarizar com o material e perguntar se não querem ouvir mais uma vez. Ler. "Vou ler mais uma vez para que alguma possa ler". A criança lê depois da terceira leitura mesmo com palavras trocadas. Se o interesse declina muda a aula. Nessas primeiras aulas, o interesse declina porque a criança não é capaz de fixar muito tempo. A repetição deve ser variada porque a criança tem que decorar. Faz a pantomima, dramatização. Decoração é necessária."<sup>53</sup>

Não há diferenças entre as anotações feitas pelas professoras, em seus cadernos, apesar da distância em anos que as separa. Esse aspecto só vem confirmar

<sup>51</sup> Trabalho de alunas sem identificação nominal.

<sup>52</sup> Caderno da professora Elza de Moura.

<sup>53</sup> Caderno da professora Elza de Moura.

a fidelidade e a persistência da professora Lúcia Casasanta em levar adiante e ao longo dos anos de sua trajetória profissional a sua convicção da supremacia do Método Global de Contos sobre os demais. Entre anotações datadas de 1945 e de 1967, as diferenças estão mais na forma do que no conteúdo:

"Preparar a classe antes da apresentação do primeiro cartaz, despertando a curiosidade da classe. Ouvir as narrações das crianças. Perguntar como começam as histórias, etc.

Atividades para apresentação do primeiro cartaz

**1º passo:** apresentação do cartaz

**2º passo:** leitura das gravuras, que devem ser atraentes

**3º passo:** leitura do texto pelo professor bem feita, com exagero de expressão, uma ou duas vezes

**4º passo:** leitura do texto pelas crianças as mais vivas, dando oportunidade a que os outros também leiam.

**5º passo:** pantomima ou dramatização

**6º passo:** entregar a miniatura para ser lida e colorida

**7º passo:** entrega da capa

**8º passo:** desenhar um personagem e escrever uma oração abaixo copiada do quadro ou então de uma folha de papel. Aproveitar todas as oportunidades para levar a criança a aprender a escrever.

**9º passo:** copiar a lição

**10º passo:** canção".<sup>54</sup>

E todas as alunas anotam: a fase do conto é a que mantém a atitude fundamental para com a leitura, pois é a partir dela que as crianças vão formar os movimentos oculares corretos, o processo de antecipação de idéias pela leitura da gravura, o desenvolvimento da linguagem oral, e canalizar a atenção e a observação.

Ainda que não tenha encontrado referências bibliográficas nas anotações dos cadernos de aula, identifica-se a influência de Javal e de Huey nas recomendações da professora às suas alunas.

## **b) Fase da Sentenciação**

A "Fase da Sentenciação" tem como objetivo preparar a criança para perceber unidades menores de sentido, ou seja, as sentenças, e levar a criança a perceber que as sentenças isoladas formam o conto. O indicador que demonstra que as crianças já possuem maturidade para esta fase é a facilidade em decorar as lições. A "Fase da Sentenciação" representa um passo intermediário entre a memorização do texto todo e a sua decomposição em unidades menores, as sentenças.

<sup>54</sup> Caderno da professora Maria da Anunciação.

Lúcia Casasanta apresentava, para esta fase, duas subfases ou divisões, exigindo operações cognitivas distintas, as quais ela denominou de *identificação* e *reconhecimento*. A primeira consiste basicamente em identificar e conferir, através da comparação, as sentenças iguais. O *reconhecimento* é uma etapa posterior que envolve a leitura das sentenças pelas crianças, e não apenas a sua identificação pela percepção visual.

Para desenvolver de forma satisfatória a subfase da *identificação*, são propostas atividades de *identificação de símbolo* e de *conteúdo*. Para as primeiras, a professora deverá apenas mostrar a sentença, em ficha, sem ler; nas atividades de conteúdo, a professora diz oralmente uma sentença e o aluno deve identificá-la no cartaz.

Consultando as fontes que me têm orientado nesta análise, ou seja, os cadernos, os trabalhos das alunas e o Manual de *O livro de Lili*, encontrei uma diferença relativa à "Fase da Sentenciação", embora de menor importância, que pode ser explicada pelo progressivo aprimoramento na aplicação do método global, ao longo das experiências realizadas. A diferença está no momento de introdução da fase de sentenciação: no *Manual da Lili*, ela ocorre imediatamente após a memorização da 1ª Lição; nas anotações da aluna Elza de Moura, entre a 3ª ou 4ª lição; e no trabalho das alunas do 2º ano, em 1966, vem após o domínio das cinco ou seis primeiras lições.

O equívoco de introduzir a sentenciação após a 1ª lição do pré-livro foi logo percebido por Casasanta; segundo declarou em uma entrevista à professora Maria Helena Prates, na segunda edição do *Manual do livro de Lili*, do ano de 1942, esta questão já estava solucionada. As experiências vivenciadas nas Classes Anexas da Escola de Aperfeiçoamento e do Instituto de Educação, juntamente com as experimentações que suas alunas-mestras faziam ao retornar às suas escolas de origem, davam subsídios para que Lúcia Casasanta resolvesse suas dúvidas e continuasse com suas certezas.

### **c) Fase da Porção de Sentido**

Lúcia Casasanta caracteriza a "Fase da Porção de Sentido" como uma fase *metodológica*; em nenhuma obra de metodologia da leitura anterior à sua prática pedagógica há menção a esta fase, que se tornou comum em trabalhos e publicações

posteriores à sua introdução. Tudo indica que a inclusão dessa fase na proposta pedagógica de Casasanta foi fruto do trabalho de observação da prática do método global nas classes anexas da Escola de Aperfeiçoamento. Na opinião da professora, ocorria um salto entre a fase da sentencição e a da palavração; os alunos apresentavam dificuldades em retomar a sentença ao destacar as palavras da frase. Quando essas dificuldades ocorriam, o que era comum, muitas professoras não sabiam como organizar o trabalho e acabavam direcionando-se para o método sintético.

A inclusão da "Fase da Porção de Sentido" ocorreu de forma gradual; no caderno de uma ex-aluna, datado de 1966, é registrado que essa fase

"Não era incluída no método global, foi incluída pela metodologia para manter a atitude fundamental e o interesse pela leitura. Não forçar a percepção da criança de sentenças para as palavras."<sup>55</sup>

Entretanto, se, na década de 60, a "Fase da Porção de Sentido" já estava incorporada em diversas publicações de pré-livros fundamentados no método global, o mesmo não acontecia nos anos 40. Em seu caderno, Elza de Moura anotava que

"a fase das porções de sentido é muito sutil. Nem todos reconhecem o seu valor. Consiste em tomar porção de uma sentença e juntar com outra porção de outra sentença e formar nova sentença. Porção de sentido é a divisão de idéias sem prejudicar a integridade do assunto, a unidade do sentido."<sup>56</sup>

A passagem de uma fase à outra não deveria depender apenas do professor, assim como não caberia a ele alongar uma fase ou encurtá-la. Um dos indicativos de maturidade das crianças, para que se pudesse passar a trabalhar as porções de sentido, é que elas já conhecessem as sentenças dos quatro primeiros cartazes e/ou lições arranjadas ou apresentadas desordenadamente.

Para executar as *atividades próprias* da "Fase da Porção de Sentido", o professor deveria tomar ora pedaços de uma, ora de outra sentença e, com estes, formar uma sentença com sentido novo. Por exemplo: a partir das lições em que são apresentados os três porquinhos e o lobo, seria possível levar os alunos a formar

<sup>55</sup> Caderno da professora Maria de Freitas. 1966.

<sup>56</sup> Caderno da professora Elza de Moura. 1945.



sentenças novas como *Eu sou a Francisca. Esta casa é da Lucia. A casa de Ana Maria é de pau. O lobo disse assim: - Eu posso derrubar a casa de Ana*. Esse tipo de atividade tem muita semelhança com os chamados exercícios estruturais que foram largamente utilizados nos livros de língua portuguesa e estrangeira nas décadas de 60 e 70.

No que diz respeito à "Fase da Porção de Sentido", fica uma indagação: por que Casasanta denominou esta fase de *metodológica*, sendo que todas as outras também o são? Seria a voz da prática da professora caracterizando uma "descoberta" fundamentada no metodológico, uma vez que nenhum estudioso do método global teria "detectado" a necessidade desta fase?

#### **d) Fase da Palavração**

A partir das porções de sentido, os alunos passam a decompor as sentenças em palavras. Nas anotações dos cadernos das alunas, a "Fase da Palavração" é considerada a fase mais fácil de todo o processo de aprendizagem da leitura, mas desde que as outras fases tivessem sido bem trabalhadas.

As pesquisas continuam fundamentando as anotações feitas nos cadernos das alunas, mesmo quando não é citada a sua autoria, como se pode ver em registro no caderno de Maria de Freitas, aluna do Curso de Administração, no ano de 1966:

"As palavras não devem ser fixadas aleatoriamente. De acordo com pesquisas feitas, sabe-se que as palavras oferecem diferentes dificuldades de fixação. Provaram essas pesquisas, que as palavras são fixadas pelo sentido. Assim, as palavras concretas (substantivos próprios ou comuns) são as que mais facilmente se fixam. Serão tomados, então, todos os substantivos encontrados nos cartazes já estudados até a fase da porção de sentido. Primeiro, os substantivos próprios e depois os comuns. Após trabalhar com os substantivos seguem seis categorias: verbos, adjetivos, pronomes, advérbios, preposições e conjunções. Todas elas não devem ser fixadas isoladamente e sim no contexto e devem ser acompanhadas de um artigo ou pronome adjetivo."<sup>57</sup>

Na exposição de como as alunas-mestras deveriam trabalhar a "Fase da Palavração", percebe-se, pelas anotações feitas nos cadernos, a preocupação de Lúcia Casasanta em alertar as professoras para não se descuidarem de que os alunos não perdessem a atitude fundamental para com a leitura, isto é, era fundamental levar a criança a identificar e a reconhecer as palavras dentro de um texto, que encerra uma

<sup>57</sup> Caderno da professora Maria de Freitas.

unidade de pensamento, e *nunca como palavras isoladas*. Se a professora não fosse bastante previdente, a criança perderia essa atitude fundamental – o interesse, a motivação. Para isso era necessário continuar com a fase do conto, apresentando os últimos cartazes, e, quando esses terminassem, apresentar as leituras suplementares do pré-livro.

### **e) Fase da Silabação**

Assim como a fase anterior, a palavração, também a silabação, na proposta de Casasanta, ofereceria alguns problemas se não fosse bem trabalhada. As recomendações feitas são de que esta fase não poderia ser introduzida prematuramente.

"É necessária a prontidão, para não haver resultados negativos. É uma fase perigosa, pois poderá ser enfraquecido todo o trabalho realizado. A criança se preocupa com as sílabas e os sons. A atenção volta para os elementos formadores das palavras, e poderá adquirir uma leitura mecânica."<sup>58</sup>

As recomendações e preocupações da professora Lúcia Casasanta em relação às fases da palavração e silabação podem ser atualmente interpretadas a partir das pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da aprendizagem da leitura, que podem talvez esclarecer os problemas que os professores poderiam encontrar ao trabalhar com seus alunos a fase da silabação. Muitos de seus alunos poderiam, segundo as pesquisas de Ferreiro, estar na fase silábico-alfabética, isto é, usando uma letra para cada sílaba, e por isso é que não conseguiriam abstrair cognitivamente as sílabas como "pedacinhos" das palavras.

Para evitar que a criança "retrocedesse" no processo de aprendizagem da leitura na fase da silabação, algumas recomendações eram dadas, como mostram os registros dos cadernos:

"Treino mais pela percepção auditiva do que pela visual.  
Treinar a articulação e pronúncia das palavras.  
Empregar só palavras de significação para a criança.  
Dar o período de silabação separado das outras fases.  
Não apresentar sons isolados, mas sempre dentro das palavras.  
Não permitir a leitura escandindo sílabas, pronunciar as palavras de uma vez."<sup>59</sup>

<sup>58</sup> Caderno da professora Elza de Moura.

<sup>59</sup> Cadernos das professoras Elza de Moura, Maria da Anunciação e Maria de Freitas.

### 3.4. O material didático

O material didático é o terceiro eixo e a última etapa de análise da prática pedagógica de Lúcia Casasanta. A importância desse material didático está expressa no caderno da aluna Elza com letras grandes e sublinhadas: "*o material não faz o método, mas o método é que faz o material*".<sup>60</sup> As alunas-mestras deveriam "*conhecer bem o material a ser usado, assim como os princípios básicos da organização do material de ensino, para a seleção*".<sup>61</sup>

Para Casasanta, o material didático deveria estar de acordo com a técnica e os pressupostos teóricos. A professora fazia questão de alertar suas alunas sobre a "confusão" entre material e método. Em sua opinião, em muitos casos, utilizava-se erroneamente o material didático como se fosse um método, quando, na realidade, ele era a tradução de uma opção teórica e metodológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Devido a essa preocupação, e com o objetivo de propiciar a suas alunas uma sólida formação a respeito de materiais didáticos adequados ao Método Global de Contos, Lúcia Casasanta fez com que todas elas tivessem a oportunidade de passar pela experiência de serem autoras de livros didáticos ou dos livros chamados de leitura complementar. Para que suas alunas pudessem "criar" um pré-livro, a professora detalhava "os passos" que deveriam ser seguidos para confeccionar o material didático de acordo com os pressupostos do Método Global de Contos. Antes que iniciassem a produção individual de um pré-livro ou livro de leitura complementar, a professora ensinava as alunas a avaliar as cartilhas existentes. Muitos desses trabalhos, feitos inicialmente como um exercício de uma disciplina de metodologia da linguagem, foram publicados e utilizados nas escolas mineiras.

A análise e a avaliação dos livros destinados à aprendizagem da leitura deram à professora e às alunas a certeza de que as escolas careciam de um material didático adequado à nova metodologia. O termo *cartilha*, amplamente utilizado para designar o livro que orientava professor e aluno no processo de aprendizagem da leitura, é substituído por Lúcia Casasanta por *pré-livro*. Foi ela a pioneira no uso desse termo. Segundo ela, o pré-livro era um material destinado à aprendizagem inicial da

<sup>60</sup> Caderno da professora Elza de Moura.

<sup>61</sup> Caderno da professora Elza de Moura.

criança na leitura, por isso precisava ser produzido de maneira muito cuidadosa, para garantir o sucesso do aluno como leitor. Diferentemente das cartilhas tradicionais, as primeiras edições dos pré-livros não traziam qualquer tipo de exercício de fixação, silabação; era um livro destinado exclusivamente à leitura.

Para Lúcia Casasanta, o material didático adequado para atender à prática pedagógica do Método Global de Contos deveria constar de pré-livro, material suplementar e livro de leitura intermediária. Cabe aqui a análise com maior profundidade dos critérios de organização do material básico, que é o pré-livro, porque o material suplementar apresenta as características de material de apoio, geralmente em forma de jogos, e *tem como objetivo suprimir as deficiências do material básico – pré-livro -*, aumentar o vocabulário da criança e fixar palavras das lições estudadas. Já os livros de leitura intermediária, como o próprio nome indica, eram livros de leitura utilizados pelos alunos entre o pré-livro e o primeiro livro de leitura, este último destinado aos alunos alfabetizados.

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, descritos anteriormente.



Figura 17

O pré-livro deveria atender a três critérios:

- Critérios de ordem artística;
- Critérios de ordem técnica;
- Critérios de ordem material.

#### - Critérios de ordem artística

O critério artístico é considerado o mais importante e também o mais difícil de ser atendido; abrange dois aspectos: o conteúdo e a forma. O primeiro refere-se ao enredo e o último, à linguagem utilizada e seus recursos.

Considera-se um bom pré-livro aquele que tiver um conteúdo/tema/enredo que esteja de acordo com os interesses e emoções infantis:

"O pré-livro tem enredo quando o autor narra, com vivacidade e expressão, uma coisa que vai acontecer, levando a criança a se interessar profundamente pela narrativa e ao desejo de conhecer o desfecho final"<sup>62</sup>

O interesse pelo tema, o envolvimento na história e a identificação da criança com os personagens são destacados como fatores importantes a serem considerados na elaboração de um pré-livro. No entanto, Lúcia Casasanta alerta que não se pode confundir excitação com apreciação, isto é, uma história com muitos personagens desconhecidos não despertará o interesse da criança, pois, para ela, apreciar a história é vivê-la, e a criança aprecia aquela que contém o que ela já viveu e que é capaz de fazê-la emocionar-se.

O conteúdo de um pré-livro só poderia obter sucesso se viesse acompanhado da forma adequada, definida como uma "linguagem simples", sem adjetivos, sem advérbios, na ordem direta, dando sempre a impressão de que o próprio personagem é que está falando. A "repetição" de palavras ou de sentenças deve ser um recurso utilizado, pois dá a sensação de movimento, o que agrada à criança e, de certa forma, vai favorecer o processo de memorização da história.

Reproduzir o que se leu torna-se mais natural, se as "expressões lingüísticas" forem as mesmas que as crianças utilizam em seu cotidiano, daí o

---

<sup>62</sup> Trabalho de alunas do primeiro ano do Curso de Administração Escolar. 1966.

cuidado que se deveria ter com a linguagem e o "vocabulário" a ser utilizado na confecção do pré-livro.

Um outro aspecto a ser considerado na linguagem é a presença do "elemento surpresa": é indispensável deixar alguma coisa em suspense para levar adiante o espírito da criança.<sup>63</sup> O "elemento surpresa" está presente em várias historietas de *O livro de Lili*, mesmo que a história não tenha continuidade:

As meias de Lili  
Eu vou calçar as minhas meias.  
As minhas meias são azuis.  
Que pena!  
A minha meia, tão bonita, está furada!  
Eu não sei coser...  
Como há de ser?

No pré-livro *Os três porquinhos*, da coleção *As mais belas histórias*, a lição que conta a entrada do lobo na história termina com uma sentença que desperta o interesse da criança em prosseguir a leitura:

O lobo viu a casa de Pedrico.  
E o lobo disse:  
E agora? Pedra pura!  
Eu não posso derrubar a casa!

Continuando a lição, a autora propõe:

Que fez o lobo?...  
Ele subiu no telhado.  
Ele entrou na chaminé.  
Ele começou a descer...

Nas lembranças daqueles que foram alfabetizados com *Os três porquinhos*, esperar pela apresentação da próxima lição *naquele cartaz enorme, lindo, era um verdadeiro acontecimento* em sala de aula. Na opinião das professoras alfabetizadoras, "era maravilhoso ver os olhinhos dos alunos brilhando, acompanhando o desespero dos porquinhos e batendo palmas quando eles conseguiram fugir."<sup>64</sup>

<sup>63</sup> Caderno da professora Elza de Moura.

<sup>64</sup> Entrevista com a professora Maria Carmem Araújo.

### - Critérios de ordem técnica

Os critérios de ordem técnica referem-se ao "vocabulário" e à "estrutura das frases". Quanto ao vocabulário, o critério era que ele não deveria exceder 100 palavras; e o aspecto mais importante a ser observado era a 'seleção' das palavras. Como já foi mencionado anteriormente, o vocabulário deveria ser selecionado considerando o cotidiano da criança.

Ainda dentro do requisito "vocabulário", dois aspectos deveriam ser considerados: a repetição e a distribuição do vocabulário. O critério da repetição, na perspectiva técnica, difere do de ordem artística, pois, naquele, não é a facilidade de memorização que é enfatizada, mas, sim, o grau de dificuldade ou de facilidade para a fixação das palavras. Neste caso, recomendam-se as palavras concretas, com sentido, as primeiras devendo ser os substantivos próprios, seguidos dos pronomes, verbos, adjetivos, advérbios, preposições, conjunções.

A distribuição do vocabulário era outro aspecto a ser considerado. De nada adiantaria atender aos aspectos acima mencionados, se o vocabulário não fosse bem dosado para crianças de 6, 7 anos:

"Nas primeiras lições, 4 a 5 palavras novas, até a sexta mais ou menos. Até a décima lição, 7 a 8 palavras novas. Na primeira lição admite-se o maior número de palavras novas, - lançamento da história."<sup>65</sup>

"Palavras dentro do vocabulário usual da criança, dentro dos 7 anos. Média de 80 a 100 palavras diferentes. Distribuir as palavras entre 10 a 12 lições.

Primeira lição: 10 a 12 palavras

Segunda à quarta: 3 a 4 palavras novas

Quinta à Sexta: 5 a 6 palavras novas

da quinta em diante: 5 ou seis palavras novas."<sup>66</sup>

A organização das sentenças/estruturas das frases era o segundo subcritério de ordem técnica. Seguindo as orientações de Lúcia Casasanta, 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

<sup>65</sup> Caderno da professora Maria de Freitas.

<sup>66</sup> Caderno da professora Maria da Anunciação.

sinais de pontuação, as maiúsculas, as letras dobradas facilitariam o reconhecimento e ajudariam na memorização desses traços lingüísticos.

Decroly e seus seguidores consideravam a configuração visual um elemento determinante na aprendizagem pelo método global. A memorização do texto/palavra apoiava-se na imagem ideo-visual. Ainda segundo as pesquisas de Javal e Huey, as letras ascendentes ajudam no processo de antecipação da leitura. Vejamos o exemplo dos nomes dos três porquinhos: P a l h a ç o, P a l i t o e P e d r i c o: cada um dos nomes tem uma configuração visual diferente.

Outra recomendação era que as sentenças não deveriam exceder o tamanho da linha, para que não houvesse movimentos regressivos dos olhos. Se houvesse necessidade de continuar a sentença em outra linha, a divisão deveria ser bem planejada, levando em consideração a porção de sentido; além disso, para evitar movimento ocular brusco, o restante da sentença deveria vir no final da linha de baixo, assim como fez uma ex-aluna, no livro *A Pituchinha*:

Pituchinha não tem medo  
do escuro.<sup>67</sup>

Cada lição deveria encerrar uma unidade de pensamento, porém, deixando a criança interessada no que viria depois. Quanto mais significação contida nas palavras, melhor seria sua fixação. A repetição deveria ser interessante, bem feita, a fim de não cair na monotonia. Um bom exemplo de como uma ex-aluna seguiu as recomendações da professora é a primeira lição de *O livro de Lili*, de Anita Fonseca:

Olhem para mim.  
Eu me chamo Lili.  
Eu comi muito doce.  
Vocês gostam de doce?  
Eu gosto tanto de doce!<sup>68</sup>

Nessa primeira lição, encontramos praticamente todas as recomendações que a professora fazia a suas alunas-mestras: texto com seqüência lógica; frases curtas; escritas cada uma em uma linha; pontuação variada; repetição das palavras; uso de letras maiúsculas; cinco sentenças. Os ensinamentos da professora e a aplicação da aluna renderam: à primeira, a garantia da implementação

<sup>67</sup> Leite, Marieta. *A Pituchinha*. Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves. s/d.

<sup>68</sup> Fonseca, Anita. *O livro de Lili*, Manual da professora. 2ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942.



do método global na consolidação da reforma Francisco Campos; à segunda, a aluna-autora Anita Fonseca, o sucesso editorial e a forte marca que *O livro de Lili* deixou em várias gerações, lembrado até hoje com nostalgia pelos que se alfabetizaram com ele.

#### - Critério de ordem material/física

Nos critérios de ordem material ou física, eram considerados os aspectos editoriais, como as ilustrações, o corpo das letras e a apresentação. Casasanta recomendava que o pré-livro deveria ter um bom arranjo na distribuição da ilustração, nome do autor e título bem sugestivos, embora não explicitasse o que seria um título bem sugestivo.

As ilustrações ganham destaque nas anotações feitas pelas alunas em seus cadernos. A história do pré-livro deveria ser integralmente narrada nas ilustrações, de modo que as crianças pudessem recontar as lições a partir da interpretação das ilustrações. Um detalhe significativo é que o material impresso, não deveria ser colorido, pois os alunos é que deveriam ter a oportunidade de colorir as figuras.

"O pré-livro deve ser fartamente ilustrado 2\3 de gravuras para 1\2 de material impresso.

Deve estar no alto da página, começando depois o texto. Pode estar no fim, depois do texto.

A colocação das gravuras pode prejudicar a criança.

Não devem interromper o parágrafo para a criança e nem para o adulto, prejudica o movimento de olhos e interpretação."<sup>69</sup>

As letras deveriam ser de corpo grande, e o tipo de letra recomendado para a confecção do pré-livro era o de imprensa, com a justificativa de ser este o mais encontrado nos livros e jornais. Ao analisar os pré-livros editados sob a coordenação da professora Lúcia Casasanta, verifica-se que é comum encontrar as lições impressas em dois tipos de caracteres: o *script*, e o *character*, que se assemelha à letra cursiva, o que nos leva a pensar que o primeiro tipo destina-se à leitura e o segundo, à cópia.

<sup>69</sup> Caderno da professora Elza de Moura.

### 3.5. Os pré-livros como instrumentos de difusão do método

A opção, na reforma Francisco Campos, pelo uso do método analítico nas escolas mineiras gerou uma insegurança entre o professorado, que se viu diante de nova proposta metodológica para a qual não estava preparado; era necessário encontrar uma solução. Para os professores, um dos maiores entraves era a falta de suporte pedagógico, especialmente no caso da alfabetização, pois não dispunham de material didático adequado aos pressupostos do método global.

O cientificismo do escolanovismo não garantia aos professores uma atuação eficaz, segura, na prática. Verificava-se o despreparo dos professores em levar adiante uma proposta tão inovadora sem um material adequado. E qual seria o material didático adequado para as crianças aprenderem a ler? Os professores, até então acostumados ao uso de cartilhas, repentinamente se viam sem suporte pedagógico para ministrar suas aulas. Como abrir mão das minuciosas orientações metodológicas que normalmente acompanhavam as páginas iniciais das cartilhas? Como abrir mão da existência de material didático? O que poderia ser colocado em seu lugar? Como trabalhar com projetos, centros de interesse? Como sistematizá-los? Como iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita?

Em relatórios de professores, publicados na *Revista do Ensino*, são freqüentes os relatos, como o de Mauricio Murgel e Raphael Cirigliano,<sup>70</sup> professores da Escola Normal de Juiz de Fora. Transcrevo alguns trechos para exemplificar as dificuldades e as "adaptações" do professorado nos primeiros anos da Reforma. A experiência relatada é de uma classe de 1º ano que estava sob a responsabilidade de uma professora que fora aluna da Escola de Aperfeiçoamento, portanto, estava "apta" para levar adiante a proposta. Em meio às vantagens, os relatores apresentaram várias dificuldades encontradas:

"A professora não tem dedicado inteira e exclusivamente á classe, porque continua com a direcção de outra classe do mesmo Grupo."

As professoras formadas na Escola de Aperfeiçoamento eram consideradas elementos multiplicadores da Reforma, mas os princípios da escola nova não estavam "prontos", dispostos em uma cartilha, e os professores deveriam

<sup>70</sup> Murgel. *op. cit.* 1929. p. 21.

continuar a estudar, estar a par do que se estava produzindo no país e no estrangeiro. E como fazer isso se não dispunham de tempo? Além disso, as ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento tinham que encaminhar à Escola um relatório da *"observação meticulosa da reacção de cada alumno em face do novo methodo e o registro organizado dessas observações,"*<sup>71</sup> o que demandaria tempo e análise por parte da professora.

Outra dificuldade encontrada:

"não dispomos de material adequado de modo que tudo tem que ser imaginado, arranjado ou realizado pela propria professora. (...) Temos feito com que todo o ensino gire em torno dos centros de interesse, (...) incluimos systematicamente as situações que a vida possa offerecer frequentemente ao alumno, à sabia maneira americana."<sup>72</sup>

Na falta de um material adequado, as professoras iam construindo a sua prática e, em muitos casos, acabavam retomando a sua prática anterior, ou mesclavam a prática tradicional de alfabetização pelo método silábico com os princípios do método global. Com essa mistura, acabavam construindo um método de alfabetização que se assemelhava a um "frankstein pedagógico", ou, em outros casos, acabavam num espontaneísmo tão prejudicial quanto a ortodoxia da escola tradicional:

"(...) os centros de interesse foram mais ou menos ocasionaes.(...) Assim por exemplo, em certa manhã mais fria, depois de chamar a atenção dos alumnos para o frio que fazia, depois de leval-os a dizerem – Eu estou com frio, foi esta phrase aproveitada para o ensino da leitura e da escripta. Os alumnos quasi todos traziam camisetas de lã: desenhou-se o contorno de um a."<sup>73</sup>

As insatisfações, assim como as resistências sentidas pelas ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento no retorno às suas escolas de origem, agora na condição de técnicas de ensino, fizeram com que Lúcia Casasanta abrisse um concurso entre as alunas que estavam cursando a Escola de Aperfeiçoamento, em 1932:

---

<sup>71</sup> Murgel. *op. cit.* 1929. p. 20.

<sup>72</sup> Murgel. *op. cit.* 1929. p. 21.

<sup>73</sup> Murgel. *op. cit.* 1929. p. 22.

"Conta Anita Fonseca que dona Lúcia Casassanta, uma grande professora - revolucionou o ensino de leitura com o seu método global. Necessitando fixar o método global nas escolas experimentais da Escola de Aperfeiçoamento, promoveu um concurso entre suas alunas para a escolha de um pré - livro. Eram perto de 70 professoras e tive a alegria e a felicidade de ver o meu trabalho escolhido."<sup>74</sup>

Como já foi anteriormente dito, a produção do pré-livro deveria atender a todos os pré-requisitos estudados, pesquisados e comprovados cientificamente pelos pesquisadores americanos e europeus, tal como a professora os apresentava nos conteúdos de sua disciplina.

Em que se diferenciava o pré-livro das cartilhas? De acordo com Lúcia Casasanta, como o próprio nome diz, é um pré-livro porque vai iniciar a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão, e 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.

Essa maneira de ir construindo o pré-livro ao longo do tempo foi a forma que a professora encontrou para atender aos anseios dos professores mineiros em busca de suporte pedagógico, ou seja, o livro didático. Essa foi uma estratégia da professora de não ir demasiadamente contra os princípios do método global, no qual, segundo os idealizadores, não se deveria utilizar cartilha, ou material pronto. As lições deveriam ser compostas pelo grupo de alunos de acordo com os centros de interesse, tal como propunha Decroly.

Lúcia Casasanta defendia o uso da palavra "pré-livro", pois, em sua opinião, a palavra cartilha estava associada aos métodos tradicionais em que o 'saber ler' se reduzia em traduzir em sons os símbolos da página escrita. 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.

---

<sup>74</sup> JORNAL DA EDUCAÇÃO. Belo Horizonte. Você se lembra da Lili, aquela que ensinou muita gente boa a ler? ago. 1983. p. 5.

Os pré-livros produzidos pelas alunas na Escola de Aperfeiçoamento eram "testados" nas "Classes de Demonstração" dessa escola. Assim, as alunas-mestras iam verificando seus conhecimentos e aprimorando as técnicas de aplicação da nova metodologia. O protótipo de *O livro de Lili* foi inicialmente 'testado' nos anos 30, nas 'classes de demonstração' e nas principais escolas da capital mineira, o mesmo ocorrendo com os livros *O Bonequinho doce*, de Alaíde Lisboa de Oliveira, *A Pituchinha*, de Marieta Leite. Todos esses trabalhos foram realizados sob a coordenação de Lúcia Casasanta.

"Acaba de ser publicada a "Pituchinha" de Marieta Leite. Entre as nossas professoras e as nossas crianças, já a Pituchinha é bem familiar. Desde que foi experimentada com Êxito na Escola de Aperfeiçoamento, como pré-livro, na aplicação do método global para o ensino de leitura, as cópias mimeografadas se multiplicaram e se espalharam em escolas primárias aqui da capital e do interior, para experiências do método. O interesse despertado nas crianças pela história era já uma garantia dos resultados. Assim ficou lançada a Pituchinha. Como pré-livro, podem falar tecnicamente as professoras que o adotaram. Queremos referir nos especialmente ao seu valor como literatura. É surpreendente o alvoroço das crianças em torno da história da Pituchinha."<sup>75</sup>

A preocupação da professora Lúcia Casasanta em só tornar públicas as produções de suas alunas depois de terem sido experimentadas com sucesso visava sobretudo a evitar problemas em um momento histórico em que os livros didáticos estavam sendo alvo de severas críticas. Os manuais antigos eram tachados de inadequados às novas metodologias, e os novos eram criticados, com o argumento de que a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo os pressupostos do método global, não deveria fazer-se com o uso de cartilhas ou pré-livros prontos: como foi dito, Decroly e seus adeptos propunham a confecção dos livros em sala de aula, segundo os centros de interesses dos alunos.

Nesse embate, as discussões envolvendo a adoção ou não do livro didático na alfabetização gerou algumas polêmicas e foi Fernando de Azevedo<sup>76</sup> que trouxe um certo alento aos professores. Azevedo defende o uso do livro de leitura desde que ele não se transforme no "centro" de toda a atividade escolar, pois quem deve assumir o centro de gravidade de nova educação é a criança. Em sua opinião,

<sup>75</sup> Oliveira, Alaíde Lisboa de. *Literatura infantil "Pituchinha"*. JORNAL MINAS GERAIS. Belo Horizonte, 25, ago. 1937.

<sup>76</sup> Azevedo, Fernando. O livro e a escola nova. In: *Revista do Ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, v.8. n.101. p. 64-65.mai.1934

"A ofensiva da educação nova contra o livro de leitura ou de texto tem sido frequentemente interpretada, por ignorância ou má fé, como uma investida contra o livro e a cultura. Mas a verdade é que a educação nova, longe de deprimir o valor do livro, o reabilita pela 'nova função' que lhe atribue, como um instrumento de trabalho."

Dos pré-livros confeccionados pelas alunas, merece destaque *O livro de Lili*, de autoria de Anita Fonseca. A autora foi uma das alunas da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento. Depois de ser testado, aprovado e apresentar altos índices de promoção dos alunos novatos - *no ano de 1934, o índice de aprovação foi de 26%, em 38, 41% e em 1939, 45,8%*.<sup>77</sup> *O livro de Lili* foi editado oficialmente, pela primeira vez, no ano de 1940, pela Livraria Francisco Alves, e a partir dos anos 50 passou a ser editado pela Editora do Brasil S.A. *O livro de Lili* apresenta algumas especificidades em relação à maioria dos materiais produzidos na época. Em primeiro lugar, é um dos primeiros materiais didáticos que apresenta o manual do professor em um volume separado do livro do aluno. Em segundo lugar, o material didático tinha as características próprias do Método Global de Contos: era acompanhado de materiais suplementares, como cartazes para uso do professor em sala de aula; o livro do aluno ia sendo composto ao longo do processo de alfabetização; além disso, fazia parte do material um caderno com fichas para recortar e remontar as lições trabalhadas.

Anita Fonseca, a autora de *O livro de Lili*, reconhece a presença da orientação da professora Lúcia Casasanta em seu trabalho:

"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."<sup>78</sup>

Nos anos 30, a *Revista do Ensino* tinha uma seção destinada à análise da produção editorial pedagógica, onde Abel Fagundes apresentava a crítica de livros destinados à formação de professores e de livros didáticos. Ao analisar livros destinados à alfabetização, as críticas mais severas recaíam sobre o fato de haver um único livro destinado tanto aos professores quanto aos alunos, além, é claro, da crítica

<sup>77</sup> Fonseca, Anita. *O livro de Lili*, Manual da professora. 2ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942. p. 18.

<sup>78</sup> Fonseca, Anita. *op. cit.* 1942. p. 17.

aos livros que não estavam de acordo com os princípios do método global. Anita Fonseca não incorreu nesse "erro pedagógico".

*O livro de Lili - manual da professora* é um verdadeiro tratado metodológico sobre o método global. O manual é prefaciado por Lúcia Casasanta, professora e orientadora da produção didática de Anita. Casasanta afirma, em seu prefácio, que a fundamentação teórica do método global em Minas Gerais fora inspirada nos estudos sobre a percepção visual, no campo da psicologia infantil, baseados em Claparède, Revault D'Allones, Decroly e Piaget; no campo da psicologia da leitura, nas pesquisas de Valentius, Castell, Goldscheider, Muller, Dearborn, Bowden e Bogg, e ainda nas contribuições das pesquisas de Judd, Bruswell, Gray, Schmidt, Docheray e outros, da Universidade de Chicago, sobre os hábitos fundamentais de leitura.

No manual, a autora Anita Fonseca enfatiza os valores psico-pedagógicos do método global ou analítico, e justifica a sua opção pelo 'método global' em detrimento do "sintético". Sobre a aprendizagem da leitura, são descritas atitudes e atividades que deveriam ser desenvolvidas pelas professoras no período de adaptação: "*nessa fase, a professora procurará conhecer melhor os seus alunos, desenvolver-lhes a linguagem oral e o pensamento, bem como a atenção, a percepção visual, as coordenações motoras, etc.*" (p.19). Em seguida, a autora descreve o desenvolvimento psicológico das fases do método global, bem como o processo e os procedimentos a serem utilizados para a aprendizagem da leitura pelo Método Global de Contos ou historietas. Esse último termo é o que melhor se adequa ao *Livro de Lili*.

Em cada uma das onze historietas,<sup>79</sup> compostas de cinco a sete sentenças, a professora e os alunos deveriam seguir cuidadosamente as cinco fases do método, anteriormente citadas, e realizar atividades complementares de leitura, escrita e interpretação sugeridas no manual. Em momento algum das instruções dadas às professoras recomenda-se o reconhecimento das vogais e das consoantes. *O Manual do Livro de Lili* termina com sugestões de atividades avaliativas de sentenças, palavras e sílabas. *O Manual* finaliza com uma lista em ordem alfabética do vocabulário do *Livro de Lili*, a frequência de cada palavra e uma bibliografia, com a referência de obras de pesquisadores citados no Prefácio.

---

<sup>79</sup> "Lili", "O piano de Lili", "As meias de Lili", "Joãozinho e Totó", "A cozinheira", "O burrinho Mimoso", "Ai, ai! Mimoso", "As bonecas de Lili", "Suzete", "O retrato de Lili" e "O passeio na roça".



Figura 18

Analisando as edições do *Livro de Lili*, para os alunos, identificadas nos acervos pesquisados, e esclarecendo que, entre elas, não foram encontradas as primeiras edições, verifica-se que, até a 25ª edição, o livro foi editado pela Livraria Francisco Alves; as edições de números 33ª (1958) e 136ª (1964) foram publicadas pela Editora do Brasil.<sup>80</sup> Comparando o número e a data das edições de *O livro de Lili* pela Editora do do Brasil S/A,<sup>81</sup> verifica-se que, em três anos — 1958-61 —, foram publicadas 54 edições. Esse número continua alto na década de 60, entre os anos de 61-64, quando foram publicadas 49 edições. Esses dados permitem afirmar que *O livro de Lili* pode ser considerado um dos *best-sellers* da história da alfabetização em Minas Gerais, o que evidencia que este material didático mereceria ser objeto de pesquisa, que comparassem suas várias edições, analisassem as ilustrações e suas alterações ao longo do tempo, identificassem as formas de sua apropriação por professores e alunos. Essa pesquisa poderia ainda tentar apreender as causas da grande aceitabilidade desse material didático entre o professorado mineiro, e da forte marca que deixou nos alunos que foram alfabetizados com ele. As informações de que dispomos, principalmente através de depoimentos de professoras alfabetizadoras, é de que *O livro de Lili* deixou de ser editado somente no final da década de 60.

Provavelmente devido ao sucesso de *O livro de Lili*, vários pré-livros semelhantes ao de Anita Fonseca surgiram em seguida. As semelhanças podem ser constatadas, por exemplo, no pré-livro *O circo do Carequinha*, da também ex-aluna de

<sup>80</sup> Não foi possível obter informações a respeito da mudança de editora de *O livro de Lili* da Francisco Alves para a Editora do Brasil.

<sup>81</sup> Apesar de ter solicitado várias vezes à editora do Brasil que me informasse o número de edições e a quantidade de volumes editados de *O livro de Lili* e de outras cartilhas, não obtive resposta.



Lúcia Casasanta, Maria Serafina de Freitas. Em torno da temática do circo, a autora desenvolve onze historietas, tal como faz Anita Fonseca em *O livro de Lili*. Veja-se, como exemplo, a primeira historieta:

O Palhaço  
Eu me chamo Carequinha.  
Eu sou do "Circo Sapeca".  
Eu faço piruetas.  
Eu toco violão.  
Vocês gostam de mim?<sup>82</sup>

Outro exemplo é o pré-livro da coleção *Meninos travessos*, de outra ex-aluna, Maria Yvonne Atalécio de Araújo. Em torno dos personagens Fernando, Benedito e Silvinha, a autora vai apresentando pequenas historietas, sempre segundo os pressupostos do método global aprendidos nas aulas de metodologia da linguagem com a professora Lúcia Casasanta. As ex-alunas sempre reconhecem, em seus livros, o trabalho da professora: nas referências bibliográficas citadas por Anita Fonseca, *Notas de aula do Curso de Metodologia da Língua Pátria - ditado pela professora Lúcia Casasanta, na Escola de Aperfeiçoamento*; nas de Maria Serafina de Freitas, *Notas de aula de metodologia da leitura da professora Lúcia Monteiro Casasanta - no curso de Administração Escolar do IEMG*.

É só no ano de 1954 que a própria Lúcia Casasanta lança o seu pré-livro, *Os três porquinhos*. É uma publicação mais ousada, comparando-se a *O livro de Lili*, apesar de, ao contrário, ser, aparentemente, tradicional. É que a autora parte de um conto muito conhecido, a história dos três porquinhos, transformando-o em treze lições, graduadas quanto ao uso do vocabulário e a apresentação de "palavras novas".<sup>83</sup> A ousadia da professora estava justamente em apresentar um texto conhecido, o que diferencia fundamentalmente o seu pré-livro do grande sucesso da época, *O livro de Lili*. Nas décadas de 50 e 60, os dois pré-livros foram os mais adotados no estado de Minas Gerais, e é interessante observar que ambos eram editados pela mesma editora: Editora do Brasil. Na falta de informações da editora, não foi possível determinar a data da última edição de *O livro de Lili* nem o número de edições de ambos os livros.

No *Livro do Mestre*, volume *Os três porquinhos, livro do aluno*, Lúcia Casasanta descreve sua proposta metodológica, a mesma que está no *Manual da*

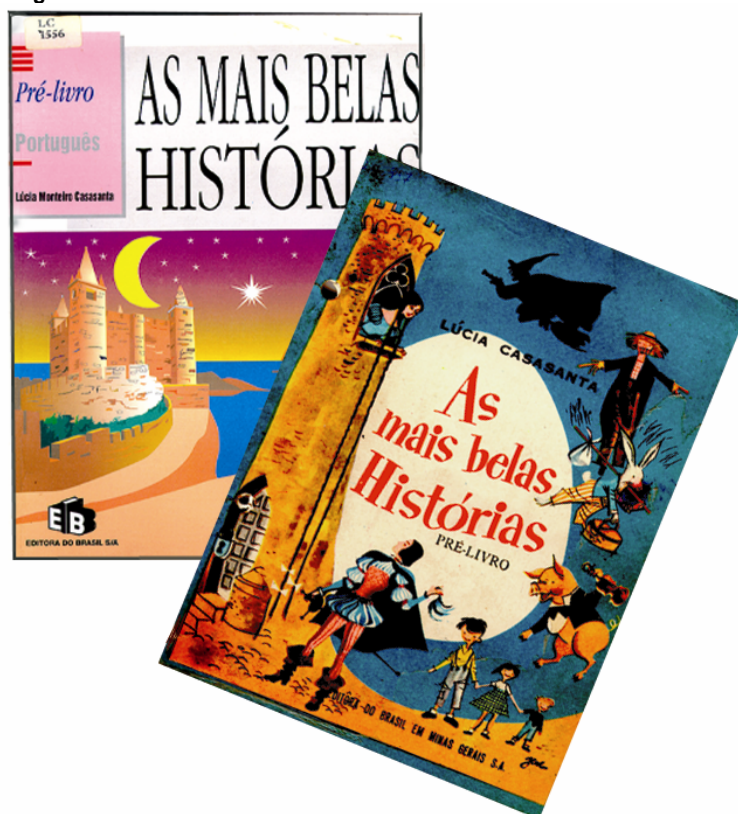
<sup>82</sup> Freitas, Maria Serafina de. *O circo do Carequinha*, manual para o pré-livro. Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora. 1968.

<sup>83</sup> As treze lições encontram-se no Anexo V.

*Professora*, de *O livro de Lili*, e também está no Programa de Ensino de Minas Gerais vigente até o ano de 1964.

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. Não temos dados quantitativos, pois a única informação obtida junto à Editora do Brasil, responsável pela publicação da coleção didática de Lúcia Casasanta, foi a de que o pré-livro foi editado ininterruptamente até o ano de 1994. A partir dessa data, deixou de ser editado, como aconteceu também com várias outras cartilhas; segundo avaliação do PNLD, a proposta tornara-se inadequada por não se fundamentar nos princípios construtivistas. Não cabe, aqui, discutir os critérios (e nem os conhecemos) utilizados pelos avaliadores para desclassificar cartilhas à época "campeãs" de vendagem, e das mais solicitadas pelo professorado brasileiro. O que é possível afirmar é que o pré-livro *Os três porquinhos* permanece na lembrança daqueles que foram alfabetizados com uma das *mais belas histórias* de Lúcia Casasanta.

Figura 19



---

## CONCLUSÃO

*"Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um 'percurso' de formação, no sentido em que é um 'processo' de formação."*

Maria da Conceição Moita. *In: Vidas de professores*

---

## **Lúcia Casasanta, uma das "Mais Belas Histórias"**

Aqui encerro o trabalho de pesquisa que fiz sobre a trajetória profissional da professora Lúcia Casasanta, a partir, sobretudo, dos vestígios deixados em sua biblioteca particular. Ao finalizar, uma pergunta me angustia: como Lúcia Casasanta interpretaria este meu trabalho? Diferentemente do que ocorreu com a monografia da escritora Ângela Leite de Souza, Lúcia Casasanta, objeto também de meu trabalho, não está mais presente para ser leitora desta pesquisa, da qual suas leituras e sua produção foram fonte e objeto. Então eu a faço presente.

Da menina franzina, adoentada, se fez uma mulher de fibra, perseverante. Marcou presença desafiando os hábitos rígidos familiares, ao procurar o Secretário da Educação para questionar sua não-nomeação como professora, no final do mandato do governo Melo Viana: havia terminado o magistério, precisava ingressar no mercado de trabalho para ajudar nas despesas familiares. Conseguiu a sua nomeação com a ajuda do primo político Cristiano Machado, e logo recebeu reconhecimento profissional. Era a mais nova e também a mais inexperiente integrante da comitiva que foi estudar no *Teacher's College* da Universidade de Colúmbia. Tento compreender: como conseguiu se impor no grupo de renomadas diretoras da capital mineira? Talvez pela certeza de que o que aprenderia ali seria decisivo para sua futura atuação profissional.

Ao refazer a trajetória de Lúcia Casasanta, estive próxima à trajetória das suas companheiras de viagem, e posso afirmar que, de todas, Casasanta é a mais lembrada nas lembranças de ex-alunas. Falar da Escola de Aperfeiçoamento é falar de Helena Antipoff e Lúcia Casasanta, mas a primeira deixou a Escola de Aperfeiçoamento em 1935, enquanto a segunda lá ficou até se aposentar, no final da década de 70.

O compromisso com a educação que assumiu ao ser escolhida para o estágio nos EUA, ela de novo o fez em seu retorno, tornando-se uma das professoras fundadoras da Escola de Aperfeiçoamento. Trabalhou arduamente para levar adiante não só a efetivação da reforma do ensino proposta por Francisco Campos, mas também para impor uma nova metodologia para o ensino da aprendizagem da leitura e da escrita, em um momento histórico de muita incerteza pedagógica.

Lúcia Casasanta formou várias gerações de professores, principalmente alfabetizadoras. Todas elas – não encontrei, entre ex-alunas, homens – foram unânimes na defesa do método global; mesmo aquelas que foram “obrigadas” – é este o termo que usaram – a utilizar o método fônico em meados da década de 70, eximiam de qualquer culpa a professora que só lhes ensinara a trabalhar com o método global. Essa “fidelidade” é um dos indicadores da inegável mitificação em torno da figura de Lúcia Casasanta. Mito que levou ex-alunas a adotar postura, tom de voz, corte de cabelo que as tornassem semelhantes à mestra. Com certeza, Lúcia Casasanta não foi uma professora qualquer. Ela abriu um caminho na história da alfabetização que foi seguido por muitos, sejam eles professores ou alunos aprendizes das primeiras letras. Sobre ela, há muitas “belas histórias” para contar. Eu contei apenas uma delas.

Outras estão por serem contadas, por exemplo: o empenho da professora como membro do Conselho Estadual de Educação, à frente de vários projetos, alguns aprovados, outros não, sempre voltados para a melhoria do ensino no Estado, vários já lançando idéias que só anos depois chegaram à área da educação; a luta pela regulamentação do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, o que ocorreu em 1972.

Todos esses compromissos assumidos com seriedade não comprometeram a sua vida afetiva. Em 1934, casa-se com o Inspetor Geral de Ensino Mário Casasanta, assumindo os quatro filhos do professor, com idades que variavam de 2 a 6 anos. Os depoimentos de familiares, relatados na monografia de Souza, revelam a competência da mãe-professora-dona-do-lar e o carinho que ela dispensava aos filhos e ao marido.

Da convivência com Mário Casasanta ficaram as leituras que faziam juntos dos livros que ele lhe dava. A relação mantida por mais de trinta anos continuou presente em sua vida, após a morte do marido. Em uma agenda do ano de 1968, encontro um fragmento em forma de desabafo, escrito quando a biblioteca particular de Mário Casasanta, adquirida pelo Arquivo Público Mineiro, deixou a casa:

"Mário,

Levaram os teus livros. Todos. Podia ter retido alguns, mas pensei que me libertaria da tormenta de buscar o teu olhar nas linhas que teus olhos percorreram e de procurar as tuas mãos nos livros que pegastes com tanto amor...

E agora, Mário? Sinto que eles te levaram pela segunda vez.

As estantes vazias... Ora, vazias. Aqui está Herculano, ali Vieira, Castilho, Machado de Assis em várias edições, desde as primeiras. Lá em cima os franceses, Saint-Beuve, Pascal. Junto à vidraça que dá para a ameixeira, em flor agora, Shakespeare me desafia. (...) Ser ou não ser, não é problema mais para mim. Já fui... Não sou..."

Como já disse, não temos a "constituição física" da biblioteca de Lúcia Casasanta, mas sabemos que não tinha a organização da biblioteca do marido, que dispunha de um espaço físico enorme fora do ambiente da casa, o que lhe propiciava privacidade e silêncio para trabalhar.

Pensaria a professora que sua atuação dedicada à propagação do método global de contos a tornaria objeto de pesquisa, para a reconstrução de sua biografia intelectual? Creio que não. A desorganização da biblioteca e de seus manuscritos revelam que isso não estava em seu horizonte. Diferentemente de outros educadores, intelectuais que organizam minuciosamente seus arquivos, o de Lúcia Casasanta nos deu muito trabalho. Um trabalho prazeroso, é certo, mas também muito perigoso, porque a proximidade com os objetos e a vida do biografado leva a uma relação apaixonada, marcada, simultaneamente, por amor e ódio. Conciliar esses sentimentos quando se está fazendo uma pesquisa acadêmica é um grande desafio. Não sei se venci, mas sinto-me vitoriosa com os resultados que ora apresento. Sei das limitações que esse trabalho apresenta: ele é apenas uma das facetas escolhida por mim para falar da trajetória da professora Lúcia Casasanta. Outras devem completar a da pessoa e a de sua atuação e influência na área da educação. O importante, acredito, é abrir veredas para que outras pesquisas possam acontecer e para que novas vidas sejam pesquisadas. Vidas que nem precisam ser de figuras de destaque: a história da educação carece de conhecer os seus mediadores. E na história da alfabetização, estamos apenas iniciando...

## RÉSUMÉ

L'objectif de la recherche a été la reconstruction de la pratique pédagogique de l'enseignante Lúcia Casasanta (1908-1989), surtout de son rôle de propagation et de soutien de la méthode globale de contes pour l'alphabétisation, dans l'État de Minas Gerais, de la fin des années 20 jusqu'aux années 70 du XXe siècle. La principale source de recherche ont été les archives personnels de l'enseignante, dont sa famille a fait la donation au Centro de Alfabetização, leitura e Escrita – CEALE – de la Faculté des Sciences de l'Éducation de L'UFMG. Les archives se composent de 1759 livres, de manuscrits, de travaux d'anciennes étudiantes et de son courrier. On a cherché à comprendre, par le moyen de l'analyse de ce matériel, la formation, l'action et la production de l'enseignante, principale responsable de la divulgation de la méthode globale dans le Minas Gerais. L'investigation s'est axée, théorique et méthodologiquement, dans des études sur l'histoire culturelle, les discussions autour des archives privés et la bibliographie sur l'enseignement de la lecture au début du XXe siècle. Le travail s'organise en trois parties. La première présente les archives dans leurs aspects structuraux et identifie les livres les plus utilisés par Lúcia Casasanta, qui composent sa "bibliothèque imaginaire". La deuxième partie cherche à reconstruire la trajectoire de formation de l'enseignante à l'Escola Normal Modelo de Belo Horizonte (1922/25), le cours de spécialisation au Teacher's College de l'Université de Columbia, aux Etats-Unis (1927/29) et son travail à l'Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais (1929/46). La troisième partie est centrée sur la proposition méthodologique utilisée et soutenue par l'enseignante, en trois catégories: la méthode, les techniques et la production didactique. La méthode globale de contes est analysée dans chacune de ses cinq phases. La recherche a révélé que l'enseignante a développé ses activités d'enseignement pendant plus d'un demi-siècle, a contribué dans la formation intellectuelle de plusieurs générations de professeurs d'alphabétisation et continue vivante dans la mémoire de ses contemporains. Elle a été la responsable de l'introduction de la méthode globale de contes pour l'alphabétisation des enfants, dans le Minas Gerais; auteur de la collection didactique *As mais belas histórias* dont fait partie le livre d'alphabétisation *Os três porquinhos*. La recherche a permis la reconstitution non seulement de la biographie intellectuelle d'une enseignante mais aussi d'une partie de l'histoire de l'alphabétisation dans le Minas Gerais.

---

## ABSTRACT

The objective of this research was to reconstruct professor Lúcia Casasanta's (1908-1989) pedagogical practice, with focus on her role as defender and diffuser of the global method of short stories for literacy in the State of Minas Gerais from the end of the 1920's until the 70's. The main source for this research was the professor's personal archives, donated by her family to the Center of Literacy, Reading and Writing (CEALE) of the UFMG's Education School. The archive consists of 1759 books, besides manuscripts, papers written by former students, and mail. Through her analysis, we have tried to understand the professor's formation, performance and production as the main divulger of the global method of literacy in Minas Gerais. Studies about cultural history, discussions around private archives, and the bibliography on the teaching of reading in the beginning of the 20<sup>th</sup> century guided the investigation theoretically and methodologically. The work is divided in three parts. In the first part, the archive is presented in its structural aspects, and the books mostly used by Lúcia Casasanta are identified, constituting her "imaginary library". In the second part, we have tried to reconstruct the path to her formation at Belo Horizonte's "Escola Normal Modelo" (Model Normal School) (1922/25), the specialization at Columbia University's Teacher's College (1927-29), and the performance at Minas Gerais' "Escola de Aperfeiçoamento" (Qualification School) (1929-46). In the third part, we have focused on the methodological purpose used and defended by the professor in three categories: the method, the techniques and the didactic production. We have analyzed the global method of short stories in each of its five phases. The research has revealed that the professor developed her teaching activities for more than half century, contributed to the intellectual formation of many generations of grade school teachers, remaining alive until today in the memory of her contemporaries. She was responsible for the introduction of the global method of short stories for children's literacy in Minas Gerais; author of the didactic collection *As Mais Belas Histórias*, which includes the pre-book for literacy *Os Três Porquinhos*. The research has allowed us to reconstitute not only a professor's intellectual biography, but also a part of the history of literacy in Minas Gerais.

---



## **FONTES DE PESQUISA (ARQUIVOS E ACERVOS)**

Acervo da Biblioteca da Associação Mineira de Ação Educacional (AMAE) - Av. Bernardo Monteiro, 861 - Belo Horizonte/MG

Arquivo Público Mineiro - Av. João Pinheiro, 342 - Belo Horizonte/MG

Museu da Escola do Centro de Referência do Professor (SEE/MG) - Praça da Liberdade, s/n - Belo Horizonte/MG

Centro de Documentação e Memória do Ceale-Fae/UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte/MG

Arquivo privado Lúcia Casasanta - Ceale-FaE/UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte/MG

Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais - Rua Pernambuco, 47 - Belo Horizonte/MG

Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais - Av. Augusto de Lima, 270 - Belo Horizonte/MG

---

LÚCIA CASASANTA E O MÉTODO GLOBAL DE CONTOS:  
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

Francisca Izabel Pereira Maciel

---

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS  
E FONTES DE PESQUISA  
(ARQUIVOS E ACERVOS)

---

LÚCIA CASANTA E O MÉTODO GLOBAL DE CONTOS:  
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

Francisca Izabel Pereira Maciel

---

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

LÚCIA CASANTA E O MÉTODO GLOBAL DE CONTOS:  
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

Francisca Izabel Pereira Maciel

---

ANEXOS

---

LÚCIA CASANTA E O MÉTODO GLOBAL DE CONTOS:  
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

Francisca Izabel Pereira Maciel

---

ANEXOS

---