



**ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA  
NO ENSINO GRADUADO EM  
MINAS GERAIS (1906-1930)**

**KARINA KLINKE**

**BELO HORIZONTE  
2003**

Karina Klinke

ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA NO ENSINO GRADUADO EM  
MINAS GERAIS (1906-1930)

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

Orientadora: Prof<sup>ta</sup> Cynthia Greive Veiga

Co-orientador: Prof. Antonio Augusto Gomes Batista

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2003

Tese intitulada “*Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)*” de autoria da doutoranda Karina Klinke, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof<sup>da</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cynthia Greive Veiga – FaE-UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista – FaE/UFMG – Co-orientador

Prof<sup>da</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Oliveira Galvão – FE/UFPE

Prof<sup>da</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Zélia Versiani – PUC-Minas

Prof<sup>da</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francisca Pereira Maciel – FaE/UFMG

Prof. Dr. Luciano Medes de Faria Filho – FaE/UFMG

Para Sofia, Luiza e Estevão,  
crianças, leitoras de minha própria  
biblioteca infantil.

## AGRADECIMENTOS

---

Fazer uma tese de doutorado significa se (re)fazer e também (re)fazer seus relacionamentos. São tantas as inferências, as colaborações, os ombros amigos, os empurrões, que corremos o risco de não nomear todos os que co-participaram. A princípio, obrigada àqueles que passaram por minha vida nestes anos de pesquisa.

Aos mestres que, mais do que orientar e co-orientar, tornaram-se companheiros de produção, Cynthia e Dute.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-graduação que participaram do Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa (DPP) e que me fizeram ver melhor as minhas e as outras possibilidades de trabalho: Graça Paulino, Lourdinha, Lucíola, Ceris, Christiane, Emília, Erisvaldo, Mário, Murilo e Zélia.

Aos funcionários do Arquivo Público Mineiro e do Centro de Referência do Professor que, pacientemente, atenderam a todas as necessidades da pesquisa.

À pesquisadora Márcia Razzini, que gentilmente me cedeu dados e materiais de pesquisa.

Aos amigos que fiz em Belo Horizonte e que me oferecem, mais do que sugestões, momentos de sua vida: Ana, Deco, Eliana, Eliane Marta, Francisca, Léo, Luiz, Mila, Paixão, Vaninha e Simone.

Às secretárias, Ana Luiza, Gláucia e Rose, aos colegas do GEPHE, especialmente à Cecília e aos colegas do CEALE, com quem sempre pude contar.

À minha família, apoio em todas as horas.

Ao Márcio, pelo companheirismo, pela contribuição, pela doação, pelas poesias.

Aos amigos que fiz em Goiatuba, que nos momentos cruciais, estiveram ao meu lado: Daniel, Liane, José Humberto, Miriam, Nilce, Denise e Karine.

Aos colegas e aos meus alunos da FAFICH/FESG, que além de me proporcionarem reflexões para a pesquisa, são companheiros de uma nova jornada.

Ao CNPq que financiou parcialmente esta pesquisa.

## RESUMO

---

O trabalho tem como objetivo compreender o lugar que a leitura ocupou nas três primeiras décadas do ensino graduado em Minas Gerais: de que modo as formas de ler foram gestadas dentro do projeto pedagógico deste modelo de ensino, como se produziu uma cultura escolar do gosto pela leitura e de que forma este processo de escolarização atendeu, ou não, às finalidades maiores da educação. Na pesquisa foram utilizadas como principais fontes textos oficiais prescritivos de *como* e de *o quê* deveria ser lido na escola graduada: discursos políticos, leis, ordens, decretos, instruções, circulares, os programas, os métodos, os exercícios etc. Nos relatórios de inspeção e direção e alguns depoimentos de professoras, de alunos e alunas, existentes na *Revista do Ensino*, foram encontradas nuances sobre *como* e *o quê* se lia, de fato, nas escolas primárias mineiras. Os prefácios dos livros de leitura adotados apontaram os acordos e desacordos do campo editorial. As fontes coletadas foram sendo cruzadas ao longo da pesquisa, a partir de determinadas categorias, algumas das quais definidas *a priori* (como a de geração) e outras emergentes do contato com o próprio material empírico ou com a bibliografia sobre o tema (como as de escola graduada e escola de um único mestre, espaço e tempo, método da palavra e da sentença, leitura mecânica e corrente, oral e silenciosa, livros para crianças). Os estudos sobre história cultural, da leitura e das disciplinas escolares, as discussões em torno da biblioteca escolar, as pesquisas que se detêm no ensino graduado, na escolarização de saberes, os métodos de ensino, a literatura infantil e os trabalhos referentes à relação entre leitura oral e silenciosa nortearam, teórica e metodologicamente, a investigação. O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, composta de dois capítulos, é enfocada a implantação do ensino graduado no Estado de Minas Gerais a partir, principalmente, da análise das determinações oficiais de como ele deveria se estruturar: a busca de uma uniformidade do ensino para todo o Estado, a conformação dos espaços criados para a leitura nos Grupos Escolares e a organização do tempo de ler na escola. Na segunda parte da tese, composta de três capítulos, busca-se conhecer os conflitos internos construídos principalmente no campo educacional, com alguns apontamentos sobre o campo editorial, sobre *o quê* e *como* se lia no ensino graduado, através da análise das mudanças e das continuidades do processo de escolarização da leitura e da escrita, das representações de leitura *para crianças*, de como este modelo escolar construiu seus próprios tipos de ensino da leitura e as habilidades da leitura corrente e de como se buscou atingir as finalidades educacionais, ou seja, *porquê* a leitura ser escolarizada desta forma. A pesquisa mostra que para atender às finalidades maiores da educação neste período — proporcionar uma educação integral de um maior número de crianças, para que toda a população fosse *civilizada* a fim de se conquistar uma unidade nacional, que encaminhasse o País para o progresso e a modernidade — o ensino simultâneo da leitura com a escrita assumiu a função social de preparar as crianças para serem leitoras de *bons* livros, ou seja, aqueles considerados como capazes de moralizar e instruir, em um primeiro momento, e também divertir e recrear, em um segundo momento. Identificam-se, desta forma, as convergências e divergências do processo de escolarização da leitura e da escrita e como essas influenciaram a produção e distribuição de livros *para crianças*, ao mesmo tempo em que esta produção influenciou as prescrições de leitura, criando-se cânones de leitura escolar.

## RESUME

---

L'objectif de ce travail est de comprendre la place que la lecture a occupé dans les trois premières décades de l'enseignement gradué à Minas Gerais: de quel façon les formes de lire ont été élaborées dans le projet pédagogique de ce modèle d'enseignement, comment s'est produite une culture scolaire du goût pour la lecture et de quel forme ce procédé de *scolarisation* a atteint ou non les finalités les plus hautes de l'éducation. Dans la recherche ont été employées, como des sources principales, des textes officiels prescritifs sur *comment* et *quoi* devrait être lû dans la école graduée: des discours politiques, des lois, des ordres, des decrets, des instructions, des circulaires, les programmes, les méthodes, les exercices etc. Dans les rappots d'inspection et direction et dans quelques témoignages de professeurs, d'élèves existants dans la *Revista do Ensino*, des nuances ont été trouvées sur *comment* et *quoi* était lû, en fait, dans les écoles fondamentales de Minas. Les préfaces des livres de lecture adoptés ont pointé vers les accords et désaccords du champ éditorial. Les sources recueillies ont été croisées tout au long de la recherche, à partir de certaines catégories, quelques-unes définies *a priori* (comme celles de génération) et d'autres émergeant du contact avec le matériel empirique ou avec la bibliographie sur le thème (comme celles de l'école graduée et de l'école de instituteur, d'espace et temps, la méthode de la parole et de la sentence, lecture mécanique et courante, orale et silencieuse, des livres pour les enfants). Les études sur l'histoire culturelle, sur la lecture et les disciplines scolaires, les discussions autour de la bibliothèque scolaire, les méthodes d'enseignement, la littérature infantine et les travaux se reportant aux relations entre la lecture orale et silencieuse ont conduit la théorie et la méthodologie de l'investigation. Le travail est divisé en deux parties. Dans la première, composée de deux chapitres, met l'accent sur l'impantation de l'enseignement gradué dans la province de Minas Gerais à partir , surtout, des analyses des déterminations officielles à propos du *comment* il devrait se structurer: la quête d'une uniformité de l'enseignement pour toute la province, la conformation des espaces créés pour la lecture des écoles fondamentales et l'organisation du temps de lire dans l'école. Dans la seconde partie de la thèse, composée de trois chapitres, on cherche à connaître les conflits internes engendrés surtout dans le domaine éducationnel, avec quelques notes sur le champ éditorial, sur *quoi* et *comment* on lisait dans l'enseignement gradué, através l'analyse des changements et des continuités du procès de *scolarisation* de la lecture et de l'écriture, des représentations de la lecture *pour les enfants*, comment ce modèle scolaire a construit ses propres types d'enseignement de la lecture et les habilités de la lecture courante et comment on a essayé d'atteindre les finalités scolaires, ou bien, pourquoi la *scolarizacion* de la lecture. La recherche a montré que pour atteindre les finalités primordiales de l'éducation — proportionner une éducation intégrale à un numéro le plus grand possible d'enfants, pour que toute la population eût été *civilisée* afin de conquérir une unité nationale, laquelle eût pu diriger le pays vers le progrès et la modernité — la enseignement simultané de la lecture écrite a rempli la fonction sociale de préparer les enfants pour être des lecteurs de bons livres, c'est-à-dire, ceux qui sont considérés capables de moraliser et instruire, dans un premier moment, et aussi de divertir et récréer, dans un second moment. On identifie, de cette forme, les convergences et le divergences du procès de *scolarisation* de la lecture et de l'écriture et comment celles-là ont influencé la production et distribution de livres pour les enfants, en même temps que cette production a influencé les prescriptions de lecture, en créant les canons de lecture scolaire.

## ABSTRACT

---

The work has as objective understands the place that the reading occupied in the first three decades of the graduate teaching in Minas Gerais: that way the forms of reading were gestadas inside of the pedagogic project of this teaching model, as a school culture of the taste was produced by the reading and that forms this *scolarisation* process assisted, or not, to the larger purposes of the education. In the research they were used as main sources texts official establishes of as and of what it should be read in the graduate school: political speeches, laws, orders, ordinances, instructions, circular, the programs, the methods, the exercises etc. in the inspection reports and direction and some teachers' depositions, of students, existent in the *Revista do Ensino*, they were found nuances on as and what was read, in fact, in the mining elementary schools. The forewords of the reading books adopted they pointed the agreements and disagreements of the field editorial. The collected sources went being crossed along the research, starting from certain categories, some of the which defined a priori (as the one of generation) and other emergent of the contact with the own empiric material or with the bibliography on the theme (as the one of graduate school and an only master's school, space and time, method of the word and of the sentence, mechanical and average reading, oral and silent, books for children). The studies on cultural history, of the reading and of the school disciplines, the discussions around the school library, the researches that you/they stop in the graduate teaching, in the *scolarisation* of you know, the teaching methods, the infantile literature and the referring works to the relationship among oral and silent reading orientated, theoretical and methodology, the investigation. The work is divided in two parts. In the first, composed of two chapters, the implantation of the graduate teaching is focused in the State of Minas Gerais to leave, mainly, of the analysis of the official determinations of like him it should structure if: the search of an uniformity of the teaching for whole the State, the systematization of the spaces created for the reading in the Elementary School and the organization of the time of reading at the school. On second it leaves of the thesis, composed of three chapters, it is looked for to know the internal conflicts built mainly in the educational field, with some notes on the field editorial, on the something and as it was read in the graduate teaching, through the analysis of the changes and of the continuities of the process of *scolarisation* of the reading and of the writing, of the reading representations for children, of as this school model it built your own types of teaching of the reading and the abilities of the average reading and of as she looked for to reach the educational purposes, in other words, reason the reading to be *scolarisation* this way. The research shows that to assist to the larger purposes of the education in this period — to provide an integral education of a larger number of children, so that the whole population was civilized in order to conquer a national unit, that directed the Country for the progress and the modernity — the graduate *scolarisation* of the reading with the writing assumed the social function of preparing the children for us to be readers of good books, in other words, those considered as capable to moralize and to instruct, in a first moment, and also to amuse and to recreate, in a second moment. They identify, of this form, the convergences and divergences of the process of *scolarisation* of the reading and of the writing and as those they influenced the production and distribution of books for children, at the same time in that this production influenced the reading prescriptions, growing up canons of school reading.



## FIGURAS

		PÁG.
FIGURA 1	Grupo Escolar de Theophilo Ottoni	59
FIGURA 2	Sala de Aula do Grupo Escolar “Barão do Rio Branco”	63
FIGURA 3	Biblioteca de Sala	76
FIGURA 4	Biblioteca do Grupo Escolar de Lavras	80

## QUADROS

		PÁG.
QUADRO 1	<i>Clubs de leitura</i> no Regulamento do Ensino Primário de 1927	93
QUADRO 2	Livros do <i>Club de leitura</i> “Ruy Barbosa” do Grupo Escolar Barão do Rio Branco – 1931	95
QUADRO 3	Classificação do alunado nas escolas primárias do Município de Santa Luzia do Rio das Velhas – 1900	101
QUADRO 4	Historieta e Máxima	125
QUADRO 5	Ideais e interesses das crianças	175

## SUMÁRIO

	PÁG.
INTRODUÇÃO	11
I PARTE - IMPLANTAÇÃO DA LEITURA GRADUADA EM MINAS GERAIS	41
CAPÍTULO 1 - Criação dos Grupos Escolares como modelos de uniformidade	42
CAPÍTULO 2 - Conformação dos espaços de leitura e dos tempos de ler	61
2.1 Sala de aula: aulas de leitura e aulas <i>afins</i>	62
2.2 Biblioteca escolar, suas normas e seus livros	77
2.3 <i>Clubs de leitura</i> , indícios de autonomia na escolha	93
II PARTE – ENTRE PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA	98
CAPÍTULO 3 - Leitura mecânica: métodos e livros	99
3.1 Método analítico da palavra	119
3.2 Método analítico da sentença	128
CAPÍTULO 4 - Leitura corrente: instrução e moralização	139
4.1 – Prescrições para a leitura corrente	140
4.2 – Leitura oral e leitura silenciosa	147
CAPÍTULO 5 - Livros de leitura <i>adequados para crianças</i>	163
CONCLUSÃO	188
BIBLIOGRAFIA	196
ANEXOS	
I – Programas de Leitura: permanências e mudanças	I
II – Livros adotados pelo Conselho Superior da Instrução	V
III – Livros indicados para a Biblioteca Infantil	VII
IV – Instruções do Programa do Ensino Primário de 1906 e 1925	IX
V – Livros da Sala de Leitura do Grupo Escolar Barão do Rio Branco	XI
VI – Horários dos Grupos Escolares	XIII
VII – Diários das Escolas Singulares	XV
VIII – Instalação dos Grupos Escolares em Minas Gerais	XVI
IX – Livros de leitura que circularam nas escolas primárias (1906-1930)	XVII
X – Mudanças e permanências nos Programas de Leitura dos Grupos Escolares e nos Programas de Português das Escolas Normais (1906-1930)	XIX

## I

**H**oje a leitura faz parte dos saberes escolares e à escola cabe, entre outras funções, formar leitores e leitoras. Mas a História da Educação mostra que não foi sempre assim, ao contrário, esta função escolar é relativamente recente. Foi gestada no Brasil nas primeiras décadas do século XX, com a finalidade de educar a população para a conquista do progresso e da modernidade do País e possibilitada por um movimento de escolarização da leitura com a escrita, enredado em um circuito de representações de criança e de leitura para crianças. Esse processo de escolarização da leitura com a escrita foi, então, sofrendo alterações no decorrer de sua aplicação e produzindo, nos projetos educacionais do ensino graduado, a função de formar leitores e leitoras. Junto com estas propostas, houve a disseminação de diversos métodos de ensino e de várias práticas escolares de leitura, divulgadas nos discursos de intelectuais sobre a importância de se ler livros e outros impressos considerados adequados às crianças. Estes discursos produziram também representações de alunos e alunas, do magistério, da escola, dos objetos e dos saberes que ela deveria ou não expressar para formar determinados sujeitos, o que ajudou a construir perfis de crianças leitoras e idealizações de práticas de leitura escolares.

Produziu-se, deste modo, uma cultura escolar da leitura cheia de ambigüidades, tendo a cada momento um porte, um olhar e gestos próprios das aspirações e das finalidades atribuídas à educação da criança. Esta *cultura escolar*, conforme a define Dominique Julia, produziu um conjunto de *normas* que determinaram os conhecimentos a ensinar e as condutas

---

a inculcar, um conjunto de *práticas* que permitiram a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas diretamente relacionadas às finalidades maiores da educação.

É fundamentado neste ponto de vista da história das disciplinas escolares e da escolarização da leitura, que este trabalho tem por objetivo compreender o processo de escolarização da leitura no modelo de escola graduada, implementado em Minas Gerais em 1906, e seu desenrolar nas próximas duas décadas, quando sua estrutura uniformizadora de ensino possibilitou não só uma cultura do ensino simultâneo como a criação de uma cultura escolar do hábito e do gosto de ler. Embasado nesta fundamentação teórica,<sup>1</sup> este trabalho busca conhecer por quais modos de elaboração o ensino graduado construiu sua própria forma de saber ler e escrever e as suas habilidades de leitura e, para tanto, procura-se compreender a lógica desses modos de elaboração dentro do próprio sistema educativo do ensino graduado. Busca-se entender, assim, como a escolarização graduada da leitura provocou uma aculturação conveniente às finalidades da educação, aliás, quais eram as finalidades do ensino primário nas primeiras décadas de ensino graduado?

## II

No período aqui abordado (1906-1930), foi elaborado um amplo projeto civilizador da nação, no qual a educação da população passou a ser considerada um elemento propulsor, articulada com um processo de evolução da sociedade brasileira rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas. De modo que, educar as massas, tornou-se um elemento dinamizador para que se alcançasse o avanço da nação brasileira, quando a própria representação de brasilidade estava sendo reconstruída e, com ela, se forjou “uma nova consciência cívica por meio da cultura

---

<sup>1</sup> CHERVEL, *História das disciplinas escolares*, 1990.

nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de *progresso*,”<sup>2</sup> como mostra Dominique Julia sobre o ensino primário francês no século XIX.

Na busca do progresso por meio da construção de uma identidade nacional, a elite intelectual brasileira<sup>3</sup> produziu no campo das artes, da política e da educação, a idéia de modernização do País em um esforço de universalização cultural, na tentativa de aproximar o Brasil das sociedades civilizadas. E o meio apontado como decisivo para esta conquista foi a educação da infância, vista pela nova psicologia como uma fase da vida humana com grande potencial para a inculcação de valores e saberes. E se a finalidade maior de educar as crianças era conquistar a unidade nacional através destes futuros adultos, então sua educação deveria ser uniforme, homogênea e, segundo Roque Spencer de Barros, de modo a iluminar “o país através da ciência e da cultura”.<sup>4</sup> De acordo com o autor, para aquela elite *ilustrada*, a educação intelectual foi vislumbrada como “o único caminho legítimo para melhorar os homens”.<sup>5</sup> Assim sendo, caberia ao Estado cuidar dessa educação integralizadora, de modo a alcançar não somente as crianças, mas também suas famílias, agregando todos às propostas civilizadoras. Nesta perspectiva, consolidar a nação brasileira significava buscar a uniformidade dos comportamentos, dos hábitos, dos estudos, dos valores, como conquistas da civilização, vista na perspectiva da suavização das maneiras, da polidez e da codificação dos costumes.<sup>6</sup> E à escola graduada também coube a função de criar este novo *habitus*.<sup>7</sup>

---

<sup>2</sup> JULIA, *A cultura escolar como objeto histórico*, p.15.

<sup>3</sup> Lucia Lippi Oliveira (1990) cita Lima Barreto, Eduardo Prado, Rui Barbosa, José Veríssimo, Barão do Rio Branco, Joaquim Nabuco, Afonso Arinos, Afonso Celso, Araripe Júnior, Quintino Bocaiúva, Euclides da Cunha, Silvio Romero, Gilberto Amado, Monteiro Lobato, entre outros autores que produziram seus trabalhos entre 1870 e 1914.

<sup>4</sup> BARROS, *A ilustração brasileira e a idéia de universalidade*, p.23.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Ver ELIAS, *Processo civilizador*, 1994, Vol. I.

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu (*A economia das trocas simbólicas*, 1974, p.211) considera que a escola, enquanto força formadora de hábitos, propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, um “habitus cultivado”. Citando Erwin Panofsky, ele explica que em uma sociedade em que a transmissão cultural é monopolizada por uma escola (que o faz consciente ou inconscientemente), produz indivíduos dotados deste

A escola graduada, leiga e obrigatória, foi idealizada para educar as crianças a serem estes cidadãos e cidadãs da República. Uma escola que possibilitava a homogeneidade por meio de uma organização rigorosa, na qual o ensino da leitura e da escrita assumiu, no decorrer dos anos, um papel fundamental na conquista do projeto civilizador da nação: educar para o hábito e para o gosto de ler. De modo a produzir como objetivo maior da leitura graduada habituar os sujeitos a continuarem praticando a leitura pelo resto da vida, de modo que, terminado o curso primário, ele permanecesse se instruindo, moralizando-se e se recreando, dentro dos padrões de qualidade ensinados na escola. E para atingir seu objetivo, a escola graduada determinou tempo, espaço, métodos e materiais homogêneos para todo o Estado, produzindo possibilidades de uniformidade através do controle *do quê* e de *como* se lia, apostando na igualdade da alfabetização, do hábito e do gosto pela leitura, como meios de conquistar o progresso das nações mais adiantadas.

Mesmo que antes das escolas graduadas<sup>8</sup> houvesse uma organização escolar que já se embasava na metodização do ensino e na adoção de determinados livros de leitura,<sup>9</sup>

---

sistema de esquemas profundamente internalizados que constitui sua cultura. Explica ainda que a escola não é um império ao ponto da cultura encontrar nela seu começo absoluto. Contudo, não se pode ignorar que “a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum.” (BOURDIEU, 1974, p.212) Norbert Elias (*Os Alemães*, 1997), por sua vez, traz o conceito de *habitus* como uma segunda natureza do sujeito, um saber social incorporado. É refletindo nessas considerações que consideramos aqui o *habitus* como a incorporação, pelos sujeitos que constituem a escola, da cultura disseminada em um determinado modelo escolar. Transformar esse modelo significa, entre outras coisas, modificar a própria cultura da escola e, no caso específico dos Grupos Escolares, modificar o *habitus* é re-significar sua forma de transmissão cultural, modificando com isso, a própria cultura da escola primária, expressa na nova organização do tempo, do espaço, dos métodos, dos conteúdos, das disciplinas e das atividades escolares em geral. (Cf. FARIA FILHO, *Dos pardieiros aos palácios*, 2000a)

<sup>8</sup> Ao que se tem conhecimento, os Grupos Escolares foram criados: em 1893 em São Paulo; 1903 no Rio de Janeiro; 1906 em Minas Gerais; 1908 no Rio Grande do Norte; 1911 em Pernambuco; 1916 na Paraíba; 1918 em Goiás.

<sup>9</sup> De acordo com relatório de inspeção sobre a cadeira da professora Ublaldina Ferreira de Carvalho, de Ouro Preto, 1900 (APM – SI 2746), tendo o inspetor “verificado não existir o necessário critério na distribuição desses livros e, agindo de conformidade com o processamento do governo a mim manifestado em ofício de 13 de junho de 1900, procurei dar nova orientação a esta escola, uniformizando os métodos de ensino, para o que recolhi diversos compêndios, fazendo entrega de outros. Furneci, pois, os necessários, tendo em vista o número de alunos pobres: 6 *Cartilha Nacional*, 10 *Segundo Livro de Leitura* de Hilário Ribeiro, 6 *Terceiros Ditos*, 10 *Constituição da República do Brasil e Estado de Minas*, 1 *Noções de Vida Prática*, 1 *Sintaxe e Construção da*

naquelas escolas de um único mestre era impossível se garantir um padrão, visto que cada professor decidia sobre os métodos e os livros adotados.<sup>10</sup> Então, para conquistar a uniformidade do ensino foi, criado no Estado o Conselho Superior de Instrução<sup>11</sup> — a fim de analisar e indicar os livros e os métodos mais adequados para as crianças — e já existia também a Inspeção de Ensino<sup>12</sup> — encarregada de fiscalizar o cumprimento das prescrições oficiais e a adoção de livros. Os elementos constitutivos da escola graduada — espaço escolar próprio para o ensino graduado, uso determinado do tempo escolar, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico — contribuíram sensivelmente para com a proposta de homogeneizar todas as escolas primárias, o que era considerado essencial para a construção de um padrão de ensino simultâneo da leitura com a escrita. Por isso a restrição cronológica escolhida para este trabalho: a implantação do ensino graduado como um marco na delimitação do objeto de estudo, a saber, os discursos sobre o ensino e as práticas da leitura e sobre os livros de leitura.

De acordo com a concepção da história cultural, os discursos supõe as representações sociais de escolarização da leitura e de leitura para crianças, como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições, cujos desafios se

---

*Língua Portuguesa* de Thomaz Brandão, *3 Histórias do Brasil* de Sylvio Romero, *3 Atlas* de Geografia, *4 Coleções de Olavo Freire*”.

<sup>10</sup> As escolas de um único mestre funcionavam em uma única sala, adaptada para o ensino, ou em duas, com aulas ministradas por um único professor ou professora e, no caso de duas salas, um ajudante ministrava a aulas da segunda sala. Estas escolas se constituíam em uma única cadeira, que podia ser masculina, feminina ou mista.

<sup>11</sup> Criado pela Lei nº 41/1892 o Conselho Superior da Instrução tinha por função, entre outras, a de dar pareceres sobre os métodos e os processos de ensino primário, estudar os Programas, os livros didáticos e o material escolar, aprovar os compêndios julgados dignos de prêmio pelo Estado, que através de concursos favoreciam sua impressão para venda ou para distribuição aos alunos pobres.

<sup>12</sup> O papel da inspeção de ensino era o de fazer um acompanhamento do que era ensinado nas escolas do Estado e como esse ensino era ministrado. A Inspeção de Ensino foi criada em Minas Gerais no século XIX e em 1911 (Decreto nº 3.191/1911), a direção, administração e fiscalização do ensino público e a inspeção do ensino particular pertenciam ao Presidente do Estado e ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior. Eles tinham como auxiliares: i) Diretor Geral da Instrução; ii) Conselho Superior da Instrução; iii) Inspectores Regionais; iv) Inspectores Municipais; v) - Inspectores Distritais; vi) Congregação da Escola Normal; vii) Diretor da Escola Normal; viii) Diretores dos Grupos Escolares; ix) Diretor da Escola Infantil. (Art.1º, Decreto nº 3.191/1911) Em 1924 a Inspeção foi dividida entre administrativa e técnica e coube a esta última inspecionar “quais compêndios adotados, os livros de que dispõem os alunos e o estado em que se acham”. (Art.94, Decreto nº 6.655/1924) Esta organização foi repetida no Decreto nº 7.970-A/1927.

enunciaram em termos de poder e de dominação, entendendo que as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam.

Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocada num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.<sup>13</sup>

A escolarização da leitura, pensada na perspectiva, estava imbricada nestas lutas de representações, forjadas em favor de um projeto educacional mais amplo. A problemática, então, é compreender qual o lugar que a leitura ocupou nas escolas graduadas e para atender a quais finalidades de educação das crianças: Quais foram os modos de transmissão cultural que se dirigiram à criança para atender as finalidades da educação escolar? E se, uma vez escolarizados, os conhecimentos servem à finalidade maior da educação,<sup>14</sup> então foi para atender a quais finalidades educacionais que se produziu a função de criar o hábito e o gosto pela leitura? É, pois, embasado na história cultural e na história das disciplinas escolares que aqui se problematiza o conceito de ensino simultâneo da leitura com a escrita, gestado dentro do projeto pedagógico do ensino graduado. Busca-se entender, também, de que modo as formas de ler foram recriadas, junto com uma cultura escolar do gosto pela leitura e como, nesta perspectiva, o ensino simultâneo da leitura com a escrita atendeu ou não às finalidades educacionais das primeiras décadas do ensino graduado em Minas Gerais.

Ocupar-se desses conflitos de classificações ou de delimitações na investigação das representações sociais, segundo Roger Chartier (1990), consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais, o que significa aqui, focalizar as mudanças e as continuidades ocorridas no processo de escolarização da

<sup>13</sup> R. CHARTIER, *A história cultural*, p.17.

<sup>14</sup> Cf. CHERVEL, *História das disciplinas escolares*, p.192.



leitura com a escrita nas escolas graduadas para conhecer a persistência da escolarização, identificando as descontinuidades pedagógicas.

Jean Hébrard (1999) já demonstrou que a história da educação só recentemente se abriu ao estudo dos saberes transmitidos e às modalidades da sua transmissão e que, para estudá-los, a metodologia da história das disciplinas escolares tem ajudado a entender como a escola constrói seus próprios tipos de saberes ou habilidades, conforme os modos de elaboração, cuja lógica pode ser encontrada dentro dos próprios sistemas educativos. De modo que, na perspectiva da história cultural e da história das disciplinas escolares, conhecer a escolarização da leitura nas escolas graduadas faz compreender como este modelo escolar construiu seus próprios tipos de ensino da leitura ou suas habilidades de leitura corrente.

É, portanto, a partir do conhecimento dos modos de elaboração da leitura no ensino graduado que se encontram os sentidos a ela atribuídos, ao aluno e à aluna leitores, aos livros de leitura, aos métodos de ensino da leitura e à habilidade da leitura corrente. Também são estes modos de elaboração da leitura que ajudam a entender as finalidades de sua escolarização, necessidades estas produzidas nas atividades das escolas graduadas, ou seja, o *porquê* de a escolarização da leitura graduada ensinar a ler da forma como o fez e o *porquê* do ensino graduado produzir o objetivo de habituar o alunado ao gosto pela *boa* leitura, nas primeiras décadas desse modelo de ensino no Estado de Minas.

### III

Alguns estudos<sup>15</sup> sobre a leitura colocam as propostas da Escola Nova no Brasil como uma ruptura na sua escolarização. Mesmo que eles considerem que as mudanças propostas com as reformas de ensino dos anos vinte e trinta tenham sido construídas socialmente nos anos anteriores, não esclarecem sobre como se deu este movimento. Na

---

<sup>15</sup> Cf. VIDAL (1998, 2000, 2001).

---

verdade, ao usarem exclusivamente os discursos dos reformadores como argumentos sobre as propostas das reformas — os Programas, os autores nacionais e estrangeiros que serviram de fundamentação teórica e algumas práticas de leitura desenvolvidas nas escolas no final dos anos vinte e anos trinta — dão a entender que as alterações apresentadas aconteceram somente a partir da implantação das reformas, sem explicitar o movimento de produção de suas propostas. Não reconstroem os discursos sobre as tensões do ensino que antecedeu às reformas, no sentido de explicitar as mudanças e permanências e, por isso, não apontam as razões das mudanças ocorridas antes daquelas reformas.

Conforme André Chervel (1990) explica sobre as categorias de análise da história das disciplinas escolares, para compreender como uma disciplina funciona, de que modo seus saberes foram escolarizados, é preciso fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades maiores da educação deram origem, dispendo sua autonomia, mesmo que analogias possam se manifestar de uma para a outra. Daí a importância de se fazer uma descrição detalhada das etapas do ensino simultânea da leitura com a escrita, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões das mudanças, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem o seu exercício. São nestas atribuições, fundamentadas na história das disciplinas escolares, que se procura a definição das finalidades reais da escola, que passa pela resposta à questão: “por que a escola ensina o que ensina?”<sup>16</sup> Questiona-se, portanto, neste trabalho: por que a escola graduada ensinou simultaneamente a ler e a escrever e buscou habituar o alunado ao gosto pela *boa* leitura? Para entender o porquê, é preciso saber *como* e *o quê* ela ensinou.

---

<sup>16</sup> CHERVEL, *História das disciplinas escolares*, p.190.

Ainda com relação às rupturas apresentadas nas reformas de ensino do final dos anos vinte e início dos anos trinta, na verdade, os próprios discursos que as produziram acabaram demarcando uma oposição entre o ensino que era ministrado e o que se pretendia instaurar, de modo a reforçar o sentido reformador da proposta escolanovista: o que fora a leitura e o livro em oposição aos significados atribuídos a eles na reforma, como acontece exemplarmente na argumentação de Fernando de Azevedo, principal membro da reforma da educação na Capital Federal:

*O livro de texto, na escola tradicional, é o centro, em torno do qual gravitam todas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição da matéria e segundo suas sugestões metodológicas; o livro escolar na educação renovada é um instrumento de trabalho, na atividade total da escola, que se desenvolve sob o impulso e em torno da criança, — centro de gravidade da nova educação; aquele é o livro-padrão, que se presume bastar-se a si mesmo, na função absorvente, uniformizadora e autoritária; este, um elemento de cultura, que auxilia, completa e alarga a experiência que nos vem da observação direta e do trabalho — dos olhos, das mãos e da ferramenta; aquele, o instrumento a que o aluno se escraviza; este, o instrumento de que se utiliza, como meio, aquele, o livro imposto que se lê por necessidade e se abandona com prazer, o fastio das leituras sem interesse, com que a escola transmite o desamor senão horror aos livros; este, o livro de que se precisa e que se procura, como fonte de informações, de estímulos, de recreio e de reflexão e extrai todo seu encanto e sua força do interesse que despertou e que nos faz associar, mais tarde, a lembrança da escola e da própria infância à das leituras, com que se tocou mais profundamente o coração, se produziram os primeiros impulsos para o ideal e se estabeleceram os primeiros contatos com a experiência humana. (destaques do autor) <sup>17</sup>*

AZEVEDO caracterizava bem esta atribuição de uma renovação de imagens de leitura e de livro, criando uma dicotomia entre o ensino que era ministrado na denominada *escola tradicional* em oposição à *educação renovada*, proposta pelo escolanovismo. De forma semelhante à sua, o discurso de Maria dos Reis Campos<sup>18</sup> afirmava que, com a reforma da

---

<sup>17</sup> AZEVEDO, *A renovação educacional e o livro*, p.198.

<sup>18</sup> Maria dos Reis Campos publicou o livro *Escola moderna: conceitos e práticas* (1931), fruto de sua viagem aos Estados Unidos em 1930, feita sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação e The Institute of International Education. Ela foi inspetora escolar do Distrito Federal e assinou, ao lado de Fernando de Azevedo, Paulo Maranhão, Everardo Backeuser, Celina Padilha, Affonsina Rosa e Alcina M. de Souza, os Programmas para os Jardins da Infância e para as Escolas Primárias. (VIDAL, 2000)

escola, abria-se uma “nova época — a do emprego racional do livro”.<sup>19</sup> Segundo Diana Vidal, William Gray,<sup>20</sup> em 1929, também apresentou “o recente valor do ensino da leitura” ressaltando a diferença dos primeiros dez anos do século XX em comparação aos anos vinte:

*O exame dos cursos de estudo em uso há 20 anos atrás mostra claramente que o ensino da leitura daquele tempo era dominado pela busca de três objetivos, a saber, a posse completa a mecânica da leitura, a formação de hábitos de boa leitura oral e o cultivo de apreciação da literatura. Embora valiosos em si mesmos visam estes objetivos primariamente o desenvolvimento de certos hábitos fundamentais de leitura e o estímulo da leitura em um campo um tanto limitado.*

*Durante esses últimos 10 anos têm mudado radicalmente os intuítos da instrução da leitura. Hoje em dia pensamos a leitura como um meio de ampliar as experiências dos meninos e das meninas, de estimular os seus poderes mentais e de ajuda-los a viver uma vida tão plena e tão rica quanto possível. Quer isto dizer que o alcance do ensino da leitura deve ser muito mais largo do que nas décadas passadas.*<sup>21</sup>

No ponto de vista de Diana Vidal (2000), o discurso escolanovista era uma explosão de falas sobre a leitura, que apontava para uma *nova sensibilidade*. “A leitura prazerosa, muitas vezes identificada com a literatura, podia ser reencontrada no trabalho e na escola. [...] Despertar-se-ia no aluno novo prazer por ler: aventura intelectual”.<sup>22</sup> O uso da expressão *novo* nestas afirmativas reforça o sentido de *nascimento* aos discursos escolanovistas, nas palavras de Jacques Le Goff, “mais do que uma ruptura com o passado, *novo* significa um esquecimento, uma ausência de passado”.<sup>23</sup> No entanto, o que aconteceu com as reformas dos anos vinte e trinta foram somente algumas rupturas no ensino da leitura, e não a inauguração de uma nova leitura. Por isso, o que este trabalho propõe compreender é exatamente o processo de escolarização da leitura que antecedeu às reformas, como elas

<sup>19</sup> CAMPOS, *Escola Moderna*, p.272.

<sup>20</sup> “Sua influência nas discussões sobre o ensino da leitura em nosso país pode ser aferida pelo grande número de citações em trabalhos nacionais, inclusive sendo considerado por Juracy Silveira (*Leitura na escola primária*, 1960, p.16) como incentivador e responsável por sua decisão de escrever sobre leitura e linguagem. Os livros de Gray constam de diversas bibliotecas de Escolas Normais.” (VIDAL, 2000, p.338.Nota)

<sup>21</sup> VIDAL, *Livros por toda parte*, p.337-38.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 95-96.

<sup>23</sup> LE GOFF, *Documento/Monumento*, p.374.

foram gestadas no passado recente e também, como não poderia deixar de ser, as rupturas das próprias reformas. De modo que se compreenda como os aspectos apresentados sob a forma de rupturas na *educação renovada*, foram construídos pelas representações possibilitadas pelo ensino graduado, sem deixar de considerar que alguns aspectos sobre a leitura foram produzidos antes da implantação deste modelo de ensino no País. No modelo graduado de ensino se buscou consolidar as propostas de um ensino ativo, de uma centralidade da criança no processo de ensino, de uma valorização da leitura, do livro como instrumento do trabalho escolar e de habilitar o aluno a aprender por si mesmo, através da prescrição de uma *boa* leitura. Aspectos apresentados como marcos de ruptura da Escola Nova, mas produzidos também no processo de escolarização graduada.

Verifica-se pois, que, mesmo com o movimento de (re)significação da leitura nos discursos de políticos e intelectuais dos anos vinte e trinta, dando um caráter inovador para as reformas implementadas, tais atribuições foram mais o desfecho de uma construção de significados de leitura e de livros produzida no passado, anterior ao movimento escolanovista propriamente dito, do que o início de uma nova concepção do ato de ler. E a busca de uniformidade no ensino da leitura e das significações do *prazer de ler* foram possibilitadas de maneira peculiar no ensino graduado. Daí o interesse que se tem em compreender aqui quais foram os objetivos e as finalidades atribuídas à leitura escolar que antecederam a determinação oficial do objetivo escolar de habituar a ler por prazer e ao gosto pela boa leitura, quais as permanências e as mudanças implementadas no modo de ler e de ensinar a ler no ensino graduado, enfim, compreender a cultura escolar produzida neste processo de escolarização da leitura.

Mas a partir de quais elementos e como se pode examinar a cultura escolar de maneira rigorosa? Dominique Julia responde: “recontextualizar as fontes das quais podemos

dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema”.<sup>24</sup> Apesar das imensas dificuldades de se encontrarem arquivos de produções escolares,<sup>25</sup> “pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas”.<sup>26</sup> Por isso a busca desses elementos na escolha das fontes desta pesquisa.

Conforme explicitam Anne-Marie Chartier & Jean Hébrard (1995), a primeira dificuldade encontrada em seu trabalho, assim como neste, está na dispersão dos textos sobre as práticas escolares e dos seus suportes, na impossibilidade de prever onde e quando uma voz se levanta. Isto torna ilusória qualquer aspiração de se pesquisar exaustivamente ou obter uma amostragem representativa. O que se tem são rumores, tendências sobre a escolarização da leitura e sobre como se compreendia a leitura para crianças. Então, para que as fontes escritas formassem um conjunto coerente a fim de abranger o objeto desta pesquisa — os discursos sobre a leitura escolar e seus livros — foram usados aqui textos oficiais prescritivos do *como* e de *o quê* se ler: discursos políticos, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares fixando os planos de estudo, os programas, os métodos, os exercícios etc. Estes textos estão na legislação sobre educação e em alguns artigos da *Revista do Ensino* (órgão oficial da instrução do Estado de Minas). Mas, como afirma André Chervel (1990), nem todas as finalidades de ensino estão inscritas na legislação e há uma defasagem entre o programa oficial e a realidade escolar, por isso se assumiu aqui uma postura de desconfiança, o que levou ao questionamento sobre o cumprimento dos programas. E foi nos relatórios de inspeção e direção e em alguns depoimentos de professoras, de alunos e alunas, existentes na

---

<sup>24</sup> JULIA, *A cultura escolar como objeto histórico*, p. 15.

<sup>25</sup> Segundo André Chervel (1990), cerca de 99% dos exercícios escolares escritos foram pouco conservados ou jogados fora devido ao descrédito atribuído a este gênero de produção.

<sup>26</sup> JULIA, *op cit.*

*Revista do Ensino*, que se encontraram as nuances de uma prática docente que, por sinal, foi no sentido contrário às prescrições. Ali se encontram as pistas sobre *como* e *o quê* se lia, de fato, nas escolas primárias mineiras.

No confronto destas fontes se pôde concluir, afinal, *porquê* na escolarização da leitura das escolas graduadas se assumiu a função de ensinar a leitura simultaneamente com a escrita, de habituar o aluno a ler por prazer e para obter informações; o que permaneceu e o que mudou neste processo de escolarização para atender a determinadas finalidades educacionais. Afinal, como afirma André Chervel (1990), a função da escolarização é colocar a escola a serviço da finalidade educativa, por isso buscar entender *porquê* a escola ensina o que ela ensina. Nesta perspectiva, as finalidades prescritas nos documentos oficiais servem como um elemento analisador, visto que “uma estipulação oficial visa mais corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir práticas do que sancionar uma realidade”.<sup>27</sup> É fundamentado nestas concepções que este trabalho foi ao encontro da problemática apresentada e, através da análise do ensino da leitura em cada etapa da escolarização primária, das variações da didática empregada, das razões das mudanças e das permanências, que se buscou revelar a coerência interna da escolarização da leitura nas escolas graduadas mineiras, cujos indícios foram recuperados nas fontes que se passa a descrever.

## IV

### LEGISLAÇÃO

Confirma-se neste trabalho, assim como Luciano Faria Filho já defendeu uma vez,<sup>28</sup> que produzir a legislação como *corpus* documental significa enfocá-la em suas várias dimensões. Aqui ela é inter-relacionada, no campo educativo, às várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as

---

<sup>27</sup> CHERVEL, *História das disciplinas escolares*, p.190.

<sup>28</sup> FARIA FILHO, *A legislação escolar como fonte para a História da Educação*, 1998a.

práticas de sala de aula. De modo que ela seja entendida não só como prática de ordenação, controle e formalização de outras práticas, mas pensada também, como diz FARIA FILHO “como inspiradora de novas práticas, o que coloca o processo de apropriação, ou seja, a ação do sujeito supostamente inspirada pela legislação”.<sup>29</sup>

Vistos sob a ótica da história cultural, “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros”.<sup>30</sup> Considerando-se os discursos contidos na legislação como formas de percepção do social, segundo Roger Chartier, eles “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.<sup>31</sup> Esses discursos trazem, pois, os sinais de permanências e mudanças sobre as concepções de leitura escolar (como se lia?), possibilitam a compreensão de como essas concepções contribuíram para a escolarização da leitura, quais representações de criança ajudaram nessa escolarização e quais representações a própria escolarização produziu sobre a leitura *para crianças*.

A própria legislação do ensino mineira aponta para a importância da implantação do ensino graduado no processo de (re)organização da leitura escolar. A estrutura própria deste *templo de civilização*<sup>32</sup> criou a possibilidade da busca de uniformidade no ensino da leitura e nas práticas de leitura corrente, não só nos Grupos Escolares, mas como ele seria um modelo para toda a instrução primária, as práticas ali desenvolvidas deveriam servir de exemplo para todas as escolas do Estado. Para este trabalho foram analisadas as leis e decretos do período de 1892 a 1930, quando foram aprovados: duas Reformas do Ensino Primário Estado de Minas (1892 e 1906), seis Programas do Ensino Primário (1906, 1912,

---

<sup>29</sup> FARIA FILHO, *A legislação escolar como fonte para a História da Educação*, p.109.

<sup>30</sup> R. CHARTIER, *História cultural*, p.17.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> Como Rosa Fátima de Souza (1996) chama os Grupos Escolares paulistas.



1916, 1918, 1925 e 1927), quatro Regulamentos do Ensino Primário (1911, 1924, 1927 e 1928), o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas (1907), a Lei nº 800, que Reorganiza o Ensino Primário no Estado (1920) e a legislação sobre a escola normal. Para se ter um panorama do que permaneceu e do que foi modificado quanto à leitura escolar, foram feitos quadros comparativos organizados por temas,<sup>33</sup> o que ampliou a hipótese inicial de que ensino graduado organizou a leitura de modo a uniformizá-la, principalmente ao prescrever *como* ler, mas também determinando *o que* ler e *porque* ler nas escolas primárias do Estado.

Os discursos proferidos pelos legisladores do ensino não são, de forma alguma, discursos neutros, portanto, para se compreender a conformação do campo pedagógico, foi preciso recuperar seu “campo de concorrências e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”.<sup>34</sup> Ou melhor, foi preciso entender qual o engajamento dos legisladores no campo educacional, o que é tão significativo quanto conhecer seus discursos.

A legislação, contudo, aponta mais as prescrições atribuídas para a leitura a ser ensinada e exercitada no ensino graduado do que aquela praticada efetivamente e, por isso, cotejada com outras fontes mais expositivas — como alguns relatórios de inspeção e direção e alguns artigos da *Revista do Ensino* —, permite compreender as implicações do que era prescrito e do que era executado, em uma relação tensa entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica.

## **RELATÓRIOS DE INSPEÇÃO E DE DIREÇÃO**

Os relatórios de inspeção e direção, por sua vez, trazem indícios de *como* e *o que* foi ensinado, a partir, é claro, do que era prescrito na legislação. Isto quer dizer que eles eram

---

<sup>33</sup> Cf. ANEXO X.

<sup>34</sup> R. CHARTIER, *História cultural*, p.17.

---

produzidos para dar satisfação à Secretaria do Interior<sup>35</sup> sobre o cumprimento ou não do que era determinado pelo poder legislativo do Estado, por isso são fontes que significam, como diz FARIA FILHO, “a própria lei em sua dinâmica de realização e, portanto, de ordenação das relações socioculturais”.<sup>36</sup> De forma que servem de parâmetro entre o que era e o que deveria ser o ensino graduado, entre o que era prescrito e o que era cumprido, entre a leitura indicada e a leitura realizada, mesmo que para encontrar estes indícios seja preciso se levar em consideração os lugares de poder e de dominação, que agravam ou atenuam os significados das argumentações produzidas.

Para este trabalho foram consultados relatórios de inspeção, de direção e da própria Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais entre 1893 e 1926. Neles foram apontados alguns problemas no ensino da escola de um único mestre, como a falta de material escolar; a inadequação do espaço escolar reduzido a uma única sala de aula; a falta de livros para uso dos alunos; a falta de formação do professorado e, conseqüentemente, a desinformação dos mestres sobre os métodos de ensino que se pretendia implantar, chegando a ser sugerido pelo inspetor seu afastamento das atividades docentes; a baixa frequência do alunado em períodos de chuvas, colheita ou doenças contagiosas e o fechamento de várias escolas devido a esse conjunto de fatores negativos para a instrução. Diante de tantas dificuldades, a eficiência de alguns mestres era relatada como glória, por vencerem os inúmeros obstáculos existentes, sendo elogiada a sua conduta moral, o seu desvelo às crianças, o seu sacrifício para suprir as muitas necessidades materiais e sua capacidade de ensinar a ler, apesar de aplicarem métodos considerados pelos relatores como *antigos*.

A implantação do modelo de ensino graduado pela Reforma do Ensino Primário e Normal de 1906 (Lei nº 439) era justificada, por sua vez, como uma tentativa de resolver esta

---

<sup>35</sup> Até 1930 a Secretaria do Interior era responsável pela educação no Estado de Minas Gerais.

<sup>36</sup> FARIA FILHO, *A legislação escolar como fonte para a História da Educação*, p.111.

complicada situação da instrução pública do Estado, sendo o Grupo Escolar considerado, por José Rangel, diretor do Grupo Escolar de Juiz de Fora, como um núcleo capaz “*de bem desempenhar o complexo e bem elaborar o programa da reforma vigente*”.<sup>37</sup> Com o ensino graduado foi produzida uma organização específica para o ensino da leitura simultaneamente com o da escrita, tendo como objetivo uniformizar a instrução primária em todas as escolas do Estado, independente de onde ele fosse ministrado.

Encontra-se nos relatórios sobre os Grupos Escolares um número maior de dados estatísticos sobre matrícula, frequência de alunos e professores, livros, materiais escolares, do que observações sobre as práticas de leitura, embora o conteúdo dessas últimas seja bastante significativo. Junto com estes relatórios, enviados à Secretaria do Interior pela direção dos Grupos, existiam recortes de jornais das localidades tratando do desempenho das escolas, listas de pedidos de livros para a Secretaria do Interior,<sup>38</sup> notas de compra de materiais escolares, cartas de autores de livros didáticos com propaganda de suas obras e outros pequenos bilhetes e observações dos diretores de seção — que geralmente eram os primeiros leitores dos relatórios e que, por sua vez, resumiam para o Secretário os dados mais urgentes, principalmente aqueles contendo o que a escola precisava e a disponibilidade da Secretaria em atender aos seus pedidos. Estas informações, esparsas, mas identificadas no corpo dos relatórios, formam um conjunto de indícios do que transitou sobre a escolarização da leitura graduada: seus agentes, seus métodos, suas práticas e seus livros.

---

<sup>37</sup> Relatório de 1907, Arquivo Público Mineiro (APM), Secretaria do Interior (SI), código n° 2829. Daqui em diante serão usadas somente as siglas, como: APM, SI 2829.

<sup>38</sup> A 7ª seção da Secretaria do Interior era responsável por comprar e distribuir os livros adotados pelas escolas. O diretor desta seção recebia os pedidos das escolas, encaminhava os livros e descrevia ao Secretário e à direção interessada os motivos pelos quais não enviara os volumes ou os títulos solicitados, justificando as escolhas feitas, seja por falta de livros no depósito, seja porque aqueles solicitados não eram mais adotados pelo Conselho Superior da Instrução — responsável pela seleção dos livros a serem adotados — ou porque estavam esgotados na própria editora. Também encontramos relatórios do diretor da 7ª seção nos quais ele opinava sobre a adoção deste ou daquele livro, enfatizando o preço mais acessível, a inadequação do método empregado para o ensino da leitura, a disponibilidade da editora e do autor e assim por diante.

## **REVISTA DO ENSINO**

Os relatórios sobre os Grupos Escolares da segunda metade dos anos vinte se escassa no Arquivo Público Mineiro. É exatamente quando se reinicia a publicação da *Revista do Ensino*, órgão oficial do Estado, fonte que também traz indícios sobre a escolarização da leitura. Ela foi criada em 1892 (Lei nº 41),<sup>39</sup> como um Órgão Oficial da Diretoria da Instrução Pública, quando foram publicados apenas três números, sendo produzida uma segunda etapa de publicações entre 1925 e 1940.<sup>40</sup> No período em que foi analisada aqui (1925 a 1930), a *Revista do Ensino* divulgava intensivamente a renovação educacional proposta pelo movimento da Escola Nova, não só em Minas, como trazia também artigos de outros Estados e países, nos quais o movimento se disseminava.

Foi na *Revista do Ensino* que muitos professores e professoras do ensino primário mineiro tiveram sua formação continuada, principalmente os mestres não formados em escolas normais ou formados nos moldes antigos. Em seus artigos eles podiam se confortar ao saber que os colegas vivenciavam as mesmas angústias de sua prática educativa, podiam apreciar contos, versos e histórias do folclore ou de personagens e fatos marcantes do Estado, como também se atualizarem com referências do ensino modernizado, enfim, era um veículo de informação e instrução do professorado, conforme o seu *regulamento*:

---

<sup>39</sup> “A Lei 41, no artigo 27, prescrevia que os professores públicos deveriam colaborar na produção de matérias para a Revista e que ela seria editada quinzenal ou mensalmente, sendo sua redação e revisão responsabilidade de um professor do Ginásio, da Escola Normal ou da Escola de Farmácia da antiga capital, com a gratificação de 1:000\$000 (um conto de réis). Apesar da indicação da colaboração dos professores, não estava explícito que a Revista teria um caráter pedagógico, o que de fato só vai ocorrer em um segundo momento de sua trajetória. As revistas seriam ainda distribuídas gratuitamente para os inspetores de ensino. Dos demais funcionários e professores seria cobrada uma assinatura compulsória com um valor máximo de 6\$000 (seis mil réis) anuais. Para os assinantes que não tivessem ligação com o ensino público, o valor da assinatura foi estipulado em 10\$000 (dez mil réis).” (BICCAS, 2001, p.27, Vol.I)

<sup>40</sup> A Lei nº 800/1920 resgatou a Revista no governo do Presidente de Estado Arthur Bernardes, mas esta não saiu do papel. O Decreto nº 6.655/1924, assinado pelo Presidente de Estado Mello Vianna resgatou definitivamente a Revista, que assumiu “um caráter essencialmente pedagógico, disseminando ações governamentais desenvolvidas na instrução escolar e, especificamente, informando e formando os professores nos novos preceitos pedagógicos.” (BICCAS, 2001, p.37, Vol. I)

*Art. 479. A Directoria da Instrucção publicará, mensalmente, a Revista do Ensino, destinada a orientar, estimular e informar os funcionarios do ensino e os particulares interessados em assumptos com este relacionados.*

*Art. 480. A Revista do Ensino deverá constar:*

*1º. De uma parte doutrinaria destinada a:*

*a) dirigir o professorado publico do Estado, harmonizando seus esforços;*

*b) pôl-o ao corrente da evolução do ensino primário em todos os seus aspectos;*

*c) publicar-lhe os trabalhos ou extractos destes, quando de evidente interesse didactico;*

*2º. De uma parte noticiosa destinada a publicar:*

*a) factos e occorrencias locaes, nacionaes ou estrangeiras, que possam orientar os funcionarios do ensino;*

*b) dados estatísticos relativos á instrucção.*

*c) Actos officiaes que interesse aos funcionarios do ensino conhecer.*

*Art. 481. a parte doutrinaria deverá limitar-se á publicação de pequenos trabalhos de interesse immediato, resumos de obras e de artigos extrahidos de revistas congêneres, nacionaes ou estrangeiras.*<sup>41</sup>

Ao divulgar os ideais de renovação da escola primária, a *Revista* publicou mais de 30 artigos sobre os métodos de ensino da leitura, sobre os livros utilizados nas aulas de leitura, nas bibliotecas escolares, nas bibliotecas infantis, sobre a leitura em casa, nos *Clubs de Leitura*, sobre a aplicação de *tests* de leitura, enfim, a leitura e seus instrumentos, os livros, os contos, as poesias, foram amplamente referendados, exemplificados, recomendados e analisados dentro do contexto da reforma da instrução primária entre 1925 e 1930. Mesmo que seus artigos estivessem na condição de atribuição oficial do governo, uma vez que ela tinha como função doutrinária *dirigir o professorado público do Estado*, os trabalhos de professores publicados traziam indícios de práticas escolares de leitura. As opiniões de alguns educadores sobre a estética dos livros, as críticas sobre os títulos em circulação, sobre a disciplina e o interesse dos alunos, também indicam as representações de criança, livro e leitura. Estes indícios ajudam a conhecer, ao menos em parte, como foi aplicada a escolarização da leitura e quais materiais lhe serviram.

---

<sup>41</sup> REVISTA DO ENSINO n° 1, 1925, p.1.

Cynthia Pereira de Souza, afirma que “uma das formas de se proceder ao mapeamento da *cultura escolar brasileira* é, sem dúvida, o estudo da imprensa periódica da educação e do ensino”<sup>42</sup> e, de fato, a *Revista do Ensino* é um instrumento privilegiado para o conhecimento do cotidiano educacional mineiro. Seus artigos permitem estudar o pensamento pedagógico no campo próprio da produção dos discursos sobre a implantação de modelos de ensino e também da esfera das práticas pedagógicas do professorado, possibilitando o conhecimento e a ressonância dos temas debatidos.<sup>43</sup>

## **PREFÁCIOS E POSFÁCIOS**

Quando o tema debatido é a leitura, outra instância de representações de leitura e produção de protocolos de leitura<sup>44</sup> são o Prefácio e o Posfácio dos próprios livros de leitura escolarizados. Como dizem CHARTIER & HÉBRARD, “neles se encontram embutidas limitações institucionais (os manuais têm de se ajustar aos programas), pragmáticas (deve ser de utilização cômoda na classe, durante um ou vários anos letivos) e também imperativos comerciais”.<sup>45</sup> Por isso revelam não propriamente a prática de seus usos, mas a intrínseca relação entre o objeto produzido e as intervenções externas que fizeram deles um material escolar indispensável ao ensino de determinados conteúdos. Já as formas de abordagem dos conteúdos estudados, estas sim são desvendadas pelos próprios autores que explicam *o quê* deveria ser ensinado e *como* se proceder neste ensino. São indicados os protocolos de leitura que pretendem garantir as formas de ler e, assim, instaurar uma ordem de leitura, “a ordem no

---

<sup>42</sup> C. SOUZA, *Os caminhos da educação masculina e feminina no debate entre católicos e liberais*, p. 38.

<sup>43</sup> Cf. BASTOS, *A imprensa periódica educacional no Brasil*, 1997.

<sup>44</sup> No sentido atribuído por SCHOLÉS (*Protocolos de Leitura*, 1991).

<sup>45</sup> CHARTIER&HÉBRARD, *Discursos sobre a leitura. 1880-1980*, p.390.

interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação”.<sup>46</sup>

Quando os livros de leitura são aqueles *produzidos* especialmente para o uso escolar, os indicativos de uso são mais claramente revelados, especificando-se para que ano escolar e disciplinas eles serviriam, como usa-los nas aulas e, no caso de serem livros que ensinam a leitura, existem explicações sobre os métodos adotados, a fundamentação teórica destes métodos, os resultados já obtidos em sua aplicação e diversos outros artifícios em favor de seu uso e de seu comércio. Isto quando não tentam denegrir outros livros através da crítica aos métodos neles adotados ou ao estilo dos textos.

Já os Prefácios e Posfácios dos livros que foram somente *apropriados* ou *adaptados* para o uso escolar, ou seja, não foram produzidos especialmente para a escola mas usados por ela, têm menos indícios de sua escolarização. Além do que, os títulos escolarizados no ensino graduado mineiro no período estudado (1906-1930) não sofreram alterações significativas neste processo e, portanto, trazem protocolos de leitura menos próximos dos usos escolares, em contrapartida, são melhores indicativos de outras concepções de leitura que circulavam fora da escola, no meio artístico e editorial, mas que não deixavam de influenciar a leitura escolar e a produção de livros para o público das escolas primárias, ou seja, indicam a construção de representações de livros *para crianças*.

Os livros de leitura que circularam nas escolas mineiras e aqui analisados são aqueles que de fato foram usados nas atividades de leitura escolar. Sabe-se de seus usos através das prescrições do Conselho Superior da Instrução encontradas nos relatórios de inspeção e direção, aonde também se encontram pedidos de livros feitos pelas escolas primárias à Secretaria do Interior, respostas dessa Secretaria sobre seu envio, notas de compra

---

<sup>46</sup> R. CHARTIER, *A ordem dos livros*, p.8.

das escolas, críticas dos inspetores sobre o uso de livros não adotados<sup>47</sup> pelo Conselho Superior, enfim, informações que podem certificar a presença desses livros nas escolas primárias. Os títulos apresentados pela *Revista do Ensino*, existentes nas bibliotecas dos Grupos Escolares da Capital, também servem de indicativo de sua escolarização. Mas as circunstâncias de seu uso raramente pode ser precisada, somente quando são encontrados indícios mais concretos de seus usos, como a presença desses títulos em planos de aula e outros matérias escolares escassos, ou como acontece com poucos livros que já fazem parte da memória nacional.

Entre os livros que de fato foram escolarizados nas primeiras décadas de ensino graduado, a grande maioria deles fez parte das bibliotecas escolares de vários Estados brasileiros e de alguns países europeus e a maior parte era de autores nacionalmente reconhecidos, sendo bem poucos os mineiros, mesmo porque esses tiveram maior destaque a partir dos anos trinta. De modo que se observa a iminência de uma rede nacional de livros escolares e da produção de livros *para crianças*, em um processo de elaboração de cânones escolares de leitura. Originalmente, o cânone significava a escolha de livros nas instituições de ensino e, embora a palavra seja religiosa em suas origens, segundo Harold Bloom, “tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência, quer se interprete a escolha como sendo feita por grupos sociais dominantes, instituições de educação, tradições de crítica”.<sup>48</sup>

Estes cânones são formados por livros que, além de permanecerem por um tempo significativo sendo usados nas escolas de Minas Gerais, também o foram em outros Estados do País, de modo que, a escolarização aqui identificada não diz respeito exclusivamente ao Estado de Minas, mas de uma rede, se não nacional, ao menos regional de livros de leitura,

---

<sup>47</sup> Adotados no sentido de aprovados, comprados e distribuídos nas escolas primárias do Estado.

<sup>48</sup> BLOOM, *O cânone ocidental*, p.27.



como se observa pela adoção de títulos anunciados na capa ou contra-capas, anunciando sua adoção em diversos Estados brasileiros. A critério de exemplo, foram aprovados pelo Conselho Superior da Instrução Pública dos Estados brasileiros, a série de *Livros de Leitura* de Hilário Ribeiro, para as escolas primárias da Capital Federal e dos Estados de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Ceará e outros; a *Cartilha da Infância* de Thomaz Galhardo e o livro *História de Nossa Terra* de Julia Lopes de Almeida foram aprovados, ao que se tem conhecimento, para a Capital Federal e para os Estados de São Paulo e Minas Gerais; o livro *História do Brasil*, tanto o de João Ribeiro como o de Sylvio Romero foram aprovados para a Capital Federal, Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo.

Os livros adotados e utilizados nas escolas primárias mineiras foram separados, para fins de análise, de acordo com seu tipo, função e modelo.<sup>49</sup> Foram encontrados dois grandes tipos de livros escolares: as *séries graduadas* e os *livros isolados*.

Os livros do tipo *séries graduadas* são aquelas coleções destinadas às quatro séries do ensino elementar, podendo incluir um quinto, voltado para a alfabetização (Cartilha) ou para a preparação do ensino secundário (Leitura Preparatória). Esses livros apresentam uma progressão tanto no seu interior quanto em suas relações com os demais livros da série, em geral baseada na extensão e na complexidade dos textos utilizados. De modo mais claro que os outros livros usados na escola, assumem as funções e características de um manual: tendem a apresentar uma clara destinação à escola, ao trabalho com a leitura; eles se vinculam, com maior ou menor grau de explicitação, a uma série ou nível e se organizam em lições ou unidades.

---

<sup>49</sup> Esta tarefa foi executada primeiramente no sub-projeto de pesquisa: “Livros escolares de leitura: espaço de possíveis (1866-1956)”, sob coordenação do Prof. Antônio Augusto Gomes Batista entre 1999 e 2002, vinculado ao Projeto Integrado de Pesquisa: “Escolarização, culturas e práticas escolares: investigações sobre a instituição do campo pedagógico em Minas Gerais (1820-1950)”, coordenado pelos professores da FaE/UFMG, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga e apoiado pelo FINEP, FAPEMIG e CNPq. Os resultados parciais do sub-projeto se encontram no artigo: BATISTA; GALVÃO; KLINKE. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, 2002, p.27-46.

Já os livros do tipo *isolados* são aqueles que menos claramente apresentam suas funções escolares. Embora elementos do título e da organização permitam inferir uma destinação escolar, ela não é claramente explicitada por indicações de nível ou série. É nesta categoria que estão agrupados aqui os dois grandes conjuntos de livros classificados pelas escolas primárias nos anos vinte, os *de estudo* e os *de recreação*.

Quanto à sua *função*, foram incluídos aqueles livros que apresentavam indicações explícitas ou inferidas de destinação ou uso escolar, e assim, foram distribuídos em dois grandes grupos, segundo sua função no trabalho pedagógico: o dos *manuals* e o dos *paraescolares*. Segundo Alan Choppin (1992), os *manuals* ou

os utilitários da sala de aula: são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar. Se, até os meados do século XIX, esse papel não está sempre claramente formulado, principalmente no ensino primário, ele se torna em seguida mais passível de ser determinado com a criação progressiva de estruturas educativas estáveis, uniformes e cada vez mais diversificadas: o manual e as publicações que gravitam em torno dele (livros ou guias para o professor, antologias de documentos, cadernos ou fichários de exercícios, léxicos, antologias de atividades) se destinam sempre a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso. O manual apresenta, então, ao aluno, o conteúdo desse programa, segundo uma progressão claramente definida, e sob a forma de lições ou unidades. Essas obras são sempre concebidas para um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor) quanto individual (em casa).<sup>50</sup>

No entanto, foi verificado que a utilização das categorias propostas por CHOPPIN eram mais condizentes com os livros do tipo *série graduada* — aqueles que trazem nítida especificação de sua utilidade escolar e problemáticas para a análise dos livros do tipo *isolados*. Isto porque alguns destes, produzidos nas primeiras décadas do século XX, não trazem explícito o nível escolar ao qual se destinavam e poucas vezes os prefácios e os exercícios indicam os usos a que deveriam se prestar. No entanto, verificadas suas funções

---

<sup>50</sup> CHOPPIN, *Les manuels scolaires*, p.16.

escolares, pode-se considerar que mesmo entre os livros que não trazem impressas referências do seu uso, encontram-se aqueles que foram utilizados como *manuais*, embora nem todos tivessem sido produzidos como tais. Por isso não trazem, como diz CHOPPIN, “o conteúdo do programa segundo uma progressão claramente definida, e sob a forma de lições ou unidades”, pois essa progressão dos níveis de leitura só pode ser verificada nos Programas de Ensino, que definiram como ela deveria avançar em cada ano escolar. Após a comparação dos níveis de leitura determinados pelos Programas, com os textos dos livros, pôde-se então verificar o caráter de *manual* que eles assumiram na escolarização da leitura.

Outros livros que não se caracterizavam como manuais mas que foram escolarizados, foram aqueles que continham narrativas, contos e poesias, textos de caráter mais literário. Estes formam o grupo dos *paraescolares*, um grupo de livros que, segundo CHOPPIN (1992):

reúne obras bastante diferentes que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar o conteúdo educativo transmitido pela instituição escolar. Auxiliares facultativos da aprendizagem, [...] elas são concebidas para uma utilização individual, essencialmente em casa [...], cuja aquisição é deixada á iniciativa dos alunos ou de suas famílias.<sup>51</sup>

Observou-se que nos trinta primeiros anos de ensino graduado em Minas Gerais, a aquisição dos livros *paraescolares* era feita principalmente nas bibliotecas escolares.<sup>52</sup> E, de acordo com os princípios de didatização, foram apreendidos cinco grandes *modelos* de livros de leitura<sup>53</sup>:

a) MODELO DE LEITURA MANUSCRITA:

---

<sup>51</sup> CHOPPIN, *Les manuels scolaires*, p.16-17.

<sup>52</sup> Cf. ANEXO V.

<sup>53</sup> Cf. BATISTA; GALVÃO; KLINKE, *Livros escolares de leitura*, 2002.

Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita foram ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, um tipo de livro bastante difundido na instrução elementar, no Brasil e em Portugal, assim como em outros países. Impressos por meio do processo litográfico, constituíam uma antologia de textos e escritas diferentes. [...] Leitura manuscrita; lições colligidas, de BPR [o mais solicitado nos pedidos de livros encontrados] apresenta a coletânea de textos, de diferentes autores, composta tanto de narrativas de fatos ou personagens históricos (Bartolomeu Bueno da Silva, Bartolomeu de Gusmão, os Andradas, a invenção da imprensa, dentre outros) quanto de textos de uma literatura dirigida à criança (adaptações de fábulas, poemas, pequenas narrativas).<sup>54</sup>

b) MODELO INSTRUTIVO OU ENCICLOPÉDICO: livro de leitura cujo conteúdo pedagógico tende a se identificar a um conjunto de conteúdos instrutivos (de ciências, geografia, história, de *coisas*), características do tipo *série graduada*.

c) MODELO FORMATIVO: livros de leitura marcadamente voltados para a transmissão de valores e atentos a características do público infantil, organizado em torno da busca de transmissão não de conteúdos instrutivos, mas, fundamentalmente, de valores.

d) MODELO RETÓRICO-LITERÁRIO: livros de leitura que se organizam em torno de uma seleção textual voltada para a formação do gosto literário e a apresentação de modelos para redação, mais usados no ensino secundário.

e) MODELO AUTÔNOMO: livros que tornam a leitura relativamente autônoma em relação aos conteúdos dos textos, o que não ocorre com os demais modelos, no interior dos quais ela era concebida como um meio para se alcançarem outros objetivos supostamente mais importantes da ação escolar, como conteúdos de áreas diversas ou ensinamentos morais e cívicos.

Neste trabalho, considerada a classificação de livros feita pelas próprias bibliotecas escolares nos anos vinte e os princípios de didatização observados, foi possível distinguir mais claramente quatro modelos: os *paleógrafos*, o *instrutivo* ou *enciclopédico*, o

---

<sup>54</sup> BATISTA, *Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita*, p. 1.

*formativo* e uma reunião dos modelos *retórico-literário* e *autônomo*, no que as bibliotecas escolares chamaram de *recreativo*. Observam-se também, por esta divisão, as relações estreitas que esses modelos possuem com os apreendidos no estudo da produção editorial francesa, realizada por CHARTIER & HÉBRARD (1995, 2000), entre o final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. Segundo os autores,

[...] passa-se de um modelo único e fortemente consolidado que faz da leitura a via de acesso a todos os saberes a uma situação mais complexa na qual coexistem três tendências: o modelo enciclopédico tradicional, aquele que faz do manual de leitura um conjunto de narrativas morais, aquele, enfim, que tenta introduzir a literatura na leitura primária.<sup>55</sup>

A segunda parte deste trabalho apresenta a utilização destes modelos nas escolas primárias brasileiras. O que se pode adiantar, para a compreensão do uso destes modelos, é que os livros dos modelos *instrutivo* e *educativo* eram empregados para a *aquisição de informações*, para *moralização* e para o ensino das *matérias escolares*. Já os *recreativos* eram obras literárias utilizadas como instrumentos para *habituar para a arte de ler*. Contudo, quando os livros foram indicados para as bibliotecas infantis em Programas de Leitura (a partir de 1925), entre os títulos existiam tanto aqueles classificados como sendo *instrutivos* quanto os *recreativos*, de modo que é difícil saber exatamente quais títulos atendiam a quais objetivos escolares. O que se consegue alcançar aqui são apenas alguns indícios de sua utilidade escolar.

## V

Enquanto o problema e o tema colocados para este trabalho de pesquisa nortearam a escolha das fontes, foi o questionamento dessas últimas que contribuiu para a definição das categorias de análise e para a estruturação deste trabalho. Então, o que a legislação, os

---

<sup>55</sup> CHARTIER & HÉBRARD, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, p.336.

---

relatórios, os artigos da *Revista do Ensino*, os prefácios dos livros de leitura dizem sobre a escolarização graduada da leitura? A busca de respostas ajudou a separar o trabalho em duas partes, conforme suas categorias de análise.

## **PRIMEIRA PARTE**

A primeira parte trata do movimento de implantação da leitura graduada no Estado de Minas Gerais, portanto seus dois capítulos abordam: Capítulo 1. A criação dos Grupos Escolares como modelos de uniformidade do ensino no Estado; Capítulo 2. A conformação da leitura graduada, de acordo com os espaços e os tempos determinados para a leitura nos Grupos Escolares. No entrelaçamento das fontes utilizadas nesta primeira parte, atentou-se mais para seus dados prescritivos e menos aos prefácios dos livros de leitura, não se atendo, portanto, ao ponto de vista dos autores e mais às determinações da legislação, às críticas dos relatórios sobre o modelo de ensino em vigor e às novas propostas e às indicações dos artigos da *Revista do Ensino* sobre *o quê, como e para que* ler nos Grupos Escolares.

## **SEGUNDA PARTE**

A segunda parte do trabalho traz o confronto entre as prescrições e as práticas escolares de leitura, indicadas nas fontes. Portanto, apresentam mais os conflitos entre o que deveria ser a leitura escolarizada e as lutas de poder no campo educacional — mostrando as dicotomias entre o que a legislação determinava, a *Revista do Ensino* indicava, os prefácios receitavam — e o que era possível de ser cumprido nas práticas escolares descritas nos relatórios e em outros artigos da *Revista*. Esta parte traz o cerne da desconfiança dos discursos produzidos em campos de poder diferentes, reconstruindo as lutas internas entre os autores, as diferenças entre os agentes, para compreender o que estava em jogo quando circulavam representações do que deveria ser a leitura escolar e os livros *para crianças*. Por isso, nesta

parte, além das outras fontes, os Prefácios foram indispensáveis para a compreensão do que os próprios autores pensavam sobre a leitura e a produção de seus livros.

O Capítulo 3 trata dos métodos e dos livros usados nas escolas para o ensino da leitura mecânica, que deveria ser cumprido até o final do segundo ano primário. Ele traz os principais métodos de ensino simultâneo da leitura com a escrita adotados não só no Estado de Minas, como no País, na América do Norte e na Europa, mostrando como se buscava modelos nos países considerados *civilizados* e também a homogeneidade nacional do ensino primário, através da adoção de métodos e livros para o ensino simultâneo da leitura com a escrita.

O Capítulo 4, por sua vez, trata da leitura corrente, que deveria ser desenvolvida principalmente nos dois últimos anos primários, quando as crianças já tivessem superado as dificuldades da leitura mecânica e, portanto, com mais condição de desenvolver a compreensão e o gosto pela leitura. Algumas rupturas sensíveis nas prescrições da leitura graduada são destacadas neste capítulo, como a função escolar de ensinar a leitura silenciosa e a ampliação do valor da leitura tanto para a escola quanto para a vida do cidadão republicano.

O Capítulo 5, finalmente, trata das implicações da produção de livros adequados *para crianças*, analisando as representações sociais de criança no que diz respeito às suas necessidades de aprendizagem e de leitura, suas capacidades, seus interesses, seus gostos e preferências, e como se produziram livros *próprios* a esse público. Este capítulo também enfoca os aspectos em que a escolarização da leitura contribuiu para se criarem formas de produção de livros de leitura e como ela colaborou para a construção do gênero *infantil* na literatura.

## CAPÍTULO 1

### CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES COMO MODELOS DE UNIFORMIDADE

**A** uniformidade na escolarização não só da leitura como de outros saberes escolares fez parte da idéia de difusão da unidade nacional no Brasil, que já vinha sendo elaborada desde os tempos do Império, quando a situação política era de unidade de pensamento, de comportamento e de hábitos.<sup>1</sup> Mas, como afirma Cynthia Veiga, “é com a instalação da República que essa perspectiva vai-se consolidar de forma mais efetiva”.<sup>2</sup> Aliás, desde os anos setenta dos oitocentos, a elite intelectual brasileira já produzia o sentido de uma atualização de modernização do País, caracterizada por um esforço de universalização, permitindo se pensar a integração do Brasil na cultura ocidental.<sup>3</sup> Segundo Lucia Lippi Oliveira, “dentro dessa perspectiva universalista, por conseguinte, a nação não era vista como uma singularidade. O nacional correspondia à pátria, sendo esta o prolongamento da família. A pátria, como a família, deveria proteger e integrar seus membros”.<sup>4</sup>

Nesta perspectiva, a criança, foco da esperança na conquista de uma integração nacional, deveria receber a proteção da família e, completos os sete anos de vida, caberia à pátria contribuir com o dever de educá-la. De modo que, o Estado era visto como a instância

---

<sup>1</sup> Cf. VEIGA, *Cidadania e educação na trama da cidade*, 2002

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.302.

<sup>3</sup> Cf. L. OLIVEIRA, *A questão nacional na primeira república*, 1990

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 85



que coordenaria e unificaria os sujeitos através de sua educação escolar, vislumbrada como a fórmula para se conquistar a civilização em uma unidade nacional, rumo ao progresso.

Unificar a educação e homogeneizar a cultura eram, pois, símbolos do nacionalismo promovido no campo das artes, da política e da educação. Roque Spencer de Barros usa o termo *ilustração* para caracterizar aqueles homens<sup>5</sup> “que queriam iluminar o país através da ciência e da cultura”, divulgadores da crença de que “a educação intelectual era o único caminho legítimo para melhorar os homens”.<sup>6</sup> Consolidar a nação brasileira significava, nesta perspectiva, buscar a uniformidade dos comportamentos, dos hábitos, dos estudos, dos valores, como conquistas da civilização. Por isso a busca da uniformidade significava procurar uma identidade nacional e a unidade da nação brasileira. Para tanto, promoveu-se — para alcançar esta finalidade maior da educação — uma organização sólida para a instrução pública, na qual

A escola, enquanto instituição, define as condições de acesso ao saber, por meio de um sistema hierárquico de estabelecimentos melhores ou piores, com vencimentos maiores ou menores para os professores; estabelece também uma relação institucional com a população escolarizável, na qual a educação, antes de um direito, torna-se um dever de todos para com a nação.<sup>7</sup>

Isto quando, em nível mundial, difundia-se a educação popular moldada pela escola graduada, baseada na classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores, em oposição à escola de um único mestre, que ensinava alunos com diferentes níveis de conhecimento, em uma mesma sala de aula. Desta feita, no interior do projeto republicano de educação popular brasileiro, a escola graduada foi implantada como Grupo Escolar, tornando-se seu símbolo. Símbolo da mitificação do poder da educação na

---

<sup>5</sup> Lima Barreto, Eduardo Prado, Rui Barbosa, José Veríssimo, Barão do Rio Branco, Joaquim Nabuco, Afonso Arinos, Afonso Celso, Araripe Júnior, Quintino Bocaiúva, Euclides da Cunha, Silvio Romero, Gilberto Amado, Monteiro Lobato, entre outros autores que produziram seus trabalhos entre 1870 e 1914.

<sup>6</sup> BARROS, *A ilustração brasileira e a idéia de universalidade*, p.23

<sup>7</sup> VEIGA, *Cidadania e educação na trama da cidade*, p.316.

regeneração da nação, de modo que os republicanos depositaram nela a esperança na consolidação do novo regime republicano.<sup>8</sup> Assim sendo, o Grupo Escolar foi implantado como modelo de ensino ideal para alcançar as finalidades maiores da educação: alfabetizar as massas, moralizar e instruir a nação brasileira.

O modelo graduado de ensino possibilitou à escola assumir a função de uniformizar seu ensino e criar o hábito e o gosto de ler, no que diz respeito aos trinta primeiros anos de ensino graduado. Ambos objetivos construídos socialmente no campo do discurso sobre o valor da leitura e subsidiados pelas determinações regimentais da instrução primária e pelo estímulo ao interesse dos alunos e alunas pela leitura.

No ensino graduado foram feitas as adequações do espaço e do uso do tempo na escola para exercícios de leitura; foram determinados os livros e outros materiais adequados para a leitura das crianças; foram instituídos o acesso às bibliotecas, a fundação de clubes de leitura e várias atividades escolares que acompanharam, e ao mesmo tempo produziram, representações sobre a importância de se ler para instruir e para recrear. De modo que houve uma idealização por parte do discurso educacional sobre a leitura autônoma das crianças escolarizadas, para que no final do curso primário elas tivessem condições de escolher boas leituras e para que o hábito de ler as acompanhasse por toda a vida.

Este objetivo de capacitar os alunos para serem agentes de seu próprio saber foi possibilitado por determinadas propostas de escolarização da infância, como a de ter um desenvolvimento gradual de suas capacidades intelectuais no decorrer dos anos de ensino e pelo entendimento de como os valores, os hábitos, as atitudes e os comportamentos deveriam ser transmitidos pelo adulto, sobre tal ou qual estratégia de socialização. Segundo Maria Cristina Gouvêa,

---

<sup>8</sup> Cf. R. SOUZA, *Templos de civilização*, 1996.

Se até o século XIX o campo religioso ocupa o espaço privilegiado de produção de um discurso sobre a infância, cada vez mais e, a partir de sua constituição, o campo científico irá se debruçar sobre o tema. Esse, visa não apenas intervir nas práticas cotidianas de proteção à criança, mas construir um saber marcado pela idéia de uma racionalidade científica que estaria ausente no discurso religioso. [...] Afirma-se a especificidade de uma ciência psicopedagógica, em torno da qual se articulam e conformam diferentes discursos que, para além de falar da infância, se legitimam na construção de um corpo de técnicas e estratégias que irão atuar junto à criança propriamente dita.<sup>9</sup>

E também fez parte destas estratégias científicas, expostas pela autora, a produção de um ideal de aprendizagem da criança pelo prazer e não apenas por imposição dos adultos, proposição referendada nos séculos anteriores, em diversos discursos sobre educação internacionalmente divulgados, mas intensificada no Brasil no início do século XX, quando uma teia discursiva foi reforçada pela polissemia de citações científicas usadas para comprovar a importância das afirmativas. “Assim é que, no início do século XX, destacam-se autores como CLAPARÈDE, DEWEY, MONTESSORI, BINET e KILPATRICK que irão dirigir sua produção no sentido de defender um novo olhar sobre a criança, que a perceba como qualitativamente diferente do adulto”.<sup>10</sup> Na concepção de CLAPARÈDE (1912),

*Se a infância é útil, devemos dedicar à criança uma consideração particular. A criança, como tal, como criança, torna-se interessante. Já não é, como se acreditava, o ser imperfeito, incompleto, que se tratava de aperfeiçoar e completar segundo o modelo fornecido pelo homem adulto. O ponto de vista muda completamente: a criança tem também uma vida própria, tem a sua vida. Essa vida, ela tem direito de vivê-la, a vivê-la feliz. Como estamos longe da concepção comum!*<sup>11</sup>

A partir de referências como as de CLAPARÈDE, era disseminada a idéia de que, na vivência própria da criança, estavam as capacidades específicas para a aprendizagem, e,

---

<sup>9</sup> GOUVÊA, *O mundo da criança*, p.56.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p.57. “Nesta cruzada em favor da afirmação da infância terão em Rousseau a referência histórica privilegiada”. A autora retomou alguns filósofos para mostrar as alterações transcorridas no conceito de infância: “para Aristóteles a infância é uma desgraça ao longo da existência. [...] No século V, Santo Agostinho criou uma imagem da criança anti perfeição, ele acumula com o peso do pecado original no início da vida.” (DESCARTES apud GOUVÊA, 1997)

<sup>11</sup> CLAPARÈDE, *A Educação Funcional*, p.72.

conseqüentemente, a capacidade de aprender a ler e escrever. Ponto de vista vastamente discutido em relação aos métodos de ensino que melhor se prestariam para esta aprendizagem, como se verá no próximo capítulo. Como preconizavam DEWEY e CLAPARÈDE sobre os processos de educação da infância, tratava-se de investigar os interesses naturais da criança, de forma a promover um *estímulo interno* favorável ao processo de aprendizagem, como CLAPARÈDE apresentou na Lei de Adaptação Funcional, baseada nas idéias de Jean-Jacques Rousseau:

*Ora, J.-J. Rousseau compreendeu admiravelmente que a arte da educação consiste em colocar a criança em condições tais que a ação se produza por si só. “O interesse presente — exclama — eis o grande móvel, o único que conduz longe e com segurança...” Ele viu tudo “o que podemos fazer com nosso discípulo pela escolha das circunstâncias em que o colocamos.”<sup>12</sup>*

Segundo o autor, as circunstâncias adequadas à aprendizagem eram aquelas que iam ao encontro dos interesses das crianças, o que significava na *aplicação prática*: “*para fazer um indivíduo agir devemos colocá-lo nas condições próprias ao aparecimento da necessidade que a ação que se deseja suscitar tem por função satisfazer*”.<sup>13</sup> Foram significados como esses, atribuídos ao ensino das crianças, que fundamentaram os estudos dos educadores brasileiros do início do século XX, principalmente nos anos vinte, quando a circulação de textos destes e de outros autores se intensificaram ainda mais ao serem trazidos pelos educadores brasileiros que estudaram na Europa e na América do Norte.<sup>14</sup>

Divulgados pelas revistas de educação, nos cursos normais, nos congressos regionais e nacionais de educação, esses significados tomaram uma forma incisiva para os métodos e os materiais de ensino, na seleção de conteúdos e em algumas práticas escolares, de

---

<sup>12</sup> CLAPARÈDE, *A Educação Funcional* (1ª edição, 1912), p.82

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Para a Universidade de Colúmbia, na qual encontravam-se Dewey e Kilpatrick, saíram de Minas Gerais em 1927: Inácia Ferreira Guimarães (professora da Escola Normal Modelo), Amélia de Castro Monteiro (vice-diretora de importante Grupo Escolar da Capital), Alda Lodi (professora das classes anexas da Esc. Normal Modelo), Benedita Valadares Ribeiro e Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (professoras de outro Grupo da Capital).

modo a incrementar sua importância: aprender por sentir essa necessidade e, por isso, com interesse.

Estes significados, atribuídos ao ensino simultâneo da leitura com a escrita, possibilitaram no modelo de escolarização graduada — com a formalização da progressão da capacidade de ler por ano escolar, de acordo com o nível de capacidade dos alunos — a rígida organização do tempo e do espaço para a leitura; a delimitação de exercícios e objetivos específicos para a Aula de Leitura; a adoção de métodos de ensino e a delimitação dos livros considerados adequados para a leitura das crianças. Além disso, estes significados demarcaram os objetivos de uniformizar o ensino da leitura e da escrita e de se criar o hábito e o gosto de ler. Modelo este que, como afirma Rosa Fátima Souza (1996), permaneceu para todo o ensino primário, mesmo que continuassem existindo as escolas *isoladas*. Nestas também se buscava garantir a graduação das classes, ainda que os alunos de vários níveis de ensino continuassem ocupando uma única sala.<sup>15</sup> E ao buscar seguir um padrão de uniformidade que igualasse o ensino simultâneo em todo o Estado, viabilizava-se, por sua vez, a conquista das finalidades maiores da educação nacional: ensinar ao mesmo tempo e do mesmo modo um grande número de alunos, em favor da unidade nacional, da civilização e do progresso.

Em 1902, o inspetor de Juiz de Fora, Estevam de Oliveira, foi incumbido pelo governo do Estado de trazer para Minas Gerais o modelo de Grupo Escolar observado por ele em viagem comissionada a São Paulo, onde o Grupo já havia sido instalado em 1893. Em seu *Relatório* ao Governo, OLIVEIRA descreveu o Grupo como um modelo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência. Segundo o autor, instaurar o Grupo implicava conceber *a priori*: a *fundação da escola* e a *formação do professorado*. E foram esses os dois pilares da Reforma do Ensino Primário e Normal que criaram os Grupos Escolares em Minas Gerais

---

<sup>15</sup> Cf. ANEXO VII.

(1906). A escola graduada, segundo Rosa Fátima de Souza (1996), foi (re)inventada com os Grupos: novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino, o método individual foi substituído pelo ensino simultâneo, houve a substituição paulatina da escola unitária para a de várias classes e professores, o método tradicional cedeu para o método intuitivo, a mulher assumiu quase exclusivamente a função de professora primária e se consolidou a profissionalização do magistério.

Segundo o educador e inspetor de ensino, Estevam de Oliveira, todos os Grupos deveriam seguir a mesma organização, na qual exatamente tudo era previamente estipulado e, por isso, mais facilmente inspecionado. E o tripé da educação da infância nos Grupos seria:

- 1) *“formação do homem na escola, isto é, preparo de homens fortes e sadios, que restitua ao Estado, em trabalho e vigor físico, quanto com eles despendeu: - educação física”*.

OLIVEIRA teve o cuidado de especificar o que abrangeria a educação física<sup>16</sup>: a) *“higiene escolar”*; b) *“desenvolvimento físico da criança”*; c) *“construção de mobiliário adaptável às diversas idades do menino”*; d) *“disposição interna do prédio escolar”*. Extensiva à população como um todo, com o ensino gratuito e obrigatório, o Governo daria às crianças do presente o que poderia receber dos trabalhadores do futuro.

- 2) *“a formação do caráter na escola, ou compreensão da dignidade humana, do valor que cada homem deva dar à sua individualidade: - a educação moral”*.

O que significava, especificamente: a) *“aplicação sistemática de regras e preceitos pedagógicos”*; b) *“criteriosa distribuição de autoridade disciplinar, donde se origine, para a criança, a compreensão exata dos seus futuros deveres na sociedade e perante o Estado”*.

---

<sup>16</sup> Sobre a educação dos corpos nas escolas ver: GONDRA, *Medicina, higiene e educação escolar*, 2000; VAGO, *Cultura escolar, cultivo de corpos*, 2002.

- 3) “a formação do vigor mental do homem na escola, pelo desenvolvimento gradual e progressivo das faculdades inteligentes: - a educação intelectual”.

O que incluía: a) “sistematização de processos pedagógicos, que antes fortaleçam a inteligência infantil do que a sobrecarreguem”; b) “utilização inteligente de fatos do mundo externo”; c) “primeira aprendizagem: leitura e escrita, noções de cálculo e língua materna”.<sup>17</sup>

Estevam de Oliveira relacionou os Grupos Escolares à instrução *moderna e criteriosamente organizada*, bem como essa à formação do professorado. Caberia, pois, ao Governo do Estado, prover a formação dos professores, fornecer os prédios escolares, regimentar e programar a instrução prescrevendo os conteúdos, os métodos, os materiais e os livros adequados. Em suma, ao Governo incumbiria uniformizar a instrução primária e normal para que se tivesse melhor controle sobre a educação *integral* dos sujeitos.

De alguma forma, as perspectivas de OLIVEIRA seriam possibilitadas no ensino graduado mineiro, cujas propostas foram se construindo nos anos que seguiram ao seu *Relatório*, de modo a preparar, intencionalmente ou não, o ânimo da população para as mudanças. Muitos foram os discursos promovidos em favor do modelo de Grupo Escolar, enfatizando suas propriedades para um ensino de qualidade, contra o modelo de escola unitária em vigor. É o caso do artigo da *Gazeta*, um periódico republicano mineiro que fez uma reportagem de capa intitulada “Instrução Pública”, que noticiava as futuras reformas aos seus leitores:

*O recente relatório do Sr. Dr. Delfim Moreira, ilustre Secretário do Interior, sugere-nos com a agradável impressão da eminência de vistas em que é encarado o magno assunto, da instrução, a esperança de, dentro em breves dias, vermos realizadas as reformas urgentes reclamadas pelo ensino no Estado. Estas naturalmente se limitarão, e já não é pouco, às escolas primárias e à instrução normal, conforme a competência que aos Estados deixou a Constituição Federal.*<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> E. OLIVEIRA, *Reforma do ensino público primário e normal em Minas*, p.4, *passim*.

<sup>18</sup> A GAZETA, nº25, 07/07/1904, p. 3.

Mesmo com o grande apoio à implantação dos Grupos Escolares, também foram produzidos outros discursos contra, que caracterizaram a criação desse modelo de instrução no Estado. As resistências contrárias se caracterizavam mais propriamente como reclamações, advindas das dificuldades encontradas no processo de transição de um modelo escolar para o outro, principalmente devido à mudança de hábitos que ele trazia, como se pode observar nos relatórios de direção:

*Há falta de compreensão, por parte dos pais, de que a assiduidade as aulas é condição primordial para o adiantamento do aluno. Assim é que, sob o mais fútil pretexto, por uma simples necessidade de ordem doméstica ou por uma condescendência imperdoável, o aluno deixa de comparecer a classe, as mais das vezes com a cumplicidade dos seus responsáveis.*<sup>19</sup>

*Até o uniforme e as evoluções militares têm assustado alguns espíritos fracos, que supõem que o Governo está preparando a execução do sorteio militar, que é a terrível hidra para o povo simples.*<sup>20</sup>

*Não se conformam alguns pais de família com o programa do primeiro ano relativamente ao primeiro semestre.*<sup>21</sup>

*Difícil tem sido obter que todos os alunos compareçam às 10 horas, porque em muitas casas da cidade o almoço é servido a essa hora ou um pouco mais tarde.*<sup>22</sup>

*Se qualquer reforma é sempre recebida pelo povo com certa desconfiança e hostilidade, principalmente a da instrução devia ter encontrado em o nosso meio social não poucos espíritos adversos a ela. A uns não agrada o caráter leigo do ensino, a outros não parece bom o novo método de leitura; estes são contrários aos hinos patrióticos, aqueles são infensos à instrução militar, e assim por diante.*<sup>23</sup>

Observa-se que um dos aspectos apresentados como dificultador para a implantação do ensino graduado era as famílias dos alunos. Algumas vezes chamadas de *ignorantes, analfabetas e irresponsáveis*, elas foram convocadas — nos discursos inflamados

---

<sup>19</sup> Relatório de José Rangel, diretor do G. E. de Juiz de Fora, 1907, APM - SI 2829

<sup>20</sup> Relatório de Cicero Arpino Caldeira Brant, diretor do G. E. de Diamantina, 1908, APM - SI 2850

<sup>21</sup> Relatório de Olympio C. de Paula Corrêa, diretor do G. E. de Leopoldina, 1908, APM - SI 2850

<sup>22</sup> Relatório de Emilio Pereira Magés, diretor do G. E. de Itabira, 1908, APM - SI 2850

<sup>23</sup> Relatório de Firmino da Costa Pereira, diretor do G. E. de Lavras, 1908, APM - SI 2850



a favor da educação da infância — a participarem das inovações pedagógicas como *cumprimento de um dever, como serviço que prestam aos filhos*.

Nesta perspectiva, caberia também a elas, junto com o Estado, o dever de educar suas crianças. Mas educá-las em um outro *habitus*, aquele próprio das nações civilizadas, como eram reconhecidos os países da Europa e os da América do Norte: higiene, educação física, moral e intelectual, bons costumes... E para acostumá-las ao novo modelo escolar que possibilitava a aprendizagem de todos estes qualitativos, as famílias e as professoras particulares foram chamadas a conhecer os Grupos, pois se acreditava que em campanhas deste tipo aumentariam as esperanças de melhoria da instrução elementar, já que seus problemas eram evidentes.

As campanhas em favor dos Grupos, desta forma, tinham como emblema a versão contrária das dificuldades enfrentadas até o momento: *oferecer combate decisivo ao analfabetismo, burilar o caráter, civilizar, higienizar, educar o corpo e a alma* e outros objetivos não menos importantes que circularam nos discursos de periódicos, livros, boletins, ofícios e relatórios. Os governantes fizeram o mesmo movimento a favor do Grupo Escolar em leis, decretos e discursos inaugurais.

O Grupo Escolar foi criado legalmente no Estado de Minas com a Lei nº 439/1906, promulgada no governo de João Pinheiro e Carvalho Britto, ficando conhecida como a Reforma João Pinheiro.<sup>24</sup> Segundo essa lei, a escola seria um “*instituto de educação intelectual, moral e física*” (Art. 1º), tripla configuração delegada à educação desde a consolidação do Império, quando o Governo assumiu o papel de garantir o progresso do País através da educação da infância.<sup>25</sup> Com a Lei de 1906, o ensino das crianças passou a ser ministrado em:

---

<sup>24</sup> Cf. ANEXO VIII.

<sup>25</sup> Cf. MUAZE, *A descoberta da infância*, 1999.

- *Escolas Isoladas*: semelhante ao antigo modelo das escolas unitárias, também chamadas de escolas singulares. Não tinham o mesmo espaço físico, nem a mesma organização dos Grupos Escolares, mas o ensino também era graduado por classes.<sup>26</sup> Eram compostas por uma única cadeira, funcionavam em uma única sala ou em duas (sendo que uma dessas salas era dirigida por um aluno que se destacava ou um auxiliar), com os alunos das várias classes ocupando o mesmo espaço físico e sendo divididos os horários para que um mesmo professor pudesse ensinar a todos;<sup>27</sup>
- *Grupos Escolares*: eram compostos por, no mínimo, 4 salas de aula, sendo que em cada qual funcionava uma classe mais ou menos homogênea quanto à idade e ao nível de conhecimento do alunado (1º, 2º, 3º e 4º anos). Cada classe de cada ano escolar era uma cadeira, regida por uma professora. “*Só podiam ser criados em cidades, vilas e sedes dos distritos*”.<sup>28</sup> A princípio, os prédios eram separados para os dois sexos, devendo existir também um salão para museu e biblioteca, tudo sob uma única direção. O diretor ou diretora “*foi considerado o elemento-chave que transformaria a mera reunião de escolas em uma escola graduada orgânica*”;<sup>29</sup>
- *Escolas-modelo anexas* às escolas normais: modelares como os Grupos, as escolas-modelo foram criadas em anexo às escolas normais para que as futuras professoras fizessem a prática pedagógica.

Nos primeiros anos da Reforma João Pinheiro, quando as famílias e as professoras estavam se inteirando das mudanças, observa-se o esforço das professoras. Empenhavam-se em cumprir os novos Programas de Ensino; em conquistar a presença dos alunos que,

---

<sup>26</sup> As classes das escolas isoladas não significavam sua separação em salas de aula, como aconteceu após a criação dos Grupos Escolares, mas eram a reunião de turmas que estavam em um mesmo nível de aprendizagem. Nas escolas isoladas, várias classes estudavam em uma mesma sala ou em duas, quando existia uma ajudante para tomar as lições enquanto o professor estava em uma das salas.

<sup>27</sup> Os horários dispostos para as escolas no Decreto nº 1.947/1906 distinguem a organização dos horários dos Grupos Escolares das Escolas Singulares. Cf. ANEXOS VI e VII.

<sup>28</sup> Regulamento Geral da Instrução do Estado, Decreto nº 3.191/1911.

<sup>29</sup> R. SOUZA, *Templos de Civilização*, p.75.

acostumados com o ritmo das escolas unitárias, não se adaptavam à rigidez dos horários e das atividades dos Grupos; em trabalhar sob a égide de uma direção; em empregar os materiais e os livros adotados pelo Conselho Superior da Instrução; em adotar os métodos de ensino prescritos, entre outras dificuldades de adaptação. Ao mesmo tempo, a suntuosidade dos prédios dos Grupos e a importância dada a este modelo escolar faziam deles alvos da ambição do professorado. Algumas professoras tiveram sua vaga garantida no Grupo Escolar, conquistada, segundo consta nos relatórios, por sua notoriedade profissional, por sua formação na Escola Normal ou pelas duas coisas. Muitas dirigiram à Secretaria do Interior pedidos de vagas nos Grupos<sup>30</sup> e outras tiveram medo de perder sua cadeira nas escolas isoladas em detrimento da transferência de seus alunos para os Grupos, uma vez que as escolas isoladas foram reunidas para formar os primeiros Grupos.

Outras professoras fizeram campanhas contra a matrícula no novo modelo escolar, que para funcionar precisava de, pelo menos, cem alunos. Por isso o governo empreitava na conquista de adeptos a este modelo escolar. Estas professoras, em alguns relatórios, faziam discurso contrário aos oficiais, como se vê no relatório do diretor do Grupo Escolar de Diamantina, Cicero Arpino Caldeira Brant:

*As professoras têm obtido como um grande favor que os pais impeçam os filhos de matricular-se no Grupo e que vão freqüentar as suas escolas, sob o pretexto especioso de que o Grupo não precisa de número de alunos e que as suas escolas serão restabelecidas, caso apresentem freqüência legal. E assim, com pedidos, rogos e súplicas, têm conseguido de fato uma grande freqüência, em detrimento do Grupo Escolar. (grifos do autor)<sup>31</sup>*

---

<sup>30</sup> Existem vários ofícios com pedido de vaga em Grupos Escolares, justificando a formação profissional da professora na Escola Normal e a pouca possibilidade da aplicação de seus conhecimentos em escolas rurais ou distritais. Ver no Arquivo Público Mineiro, Códice SI 2829.

<sup>31</sup> Relatório de 21/03/1908, APM - SI 2850.

Em relatório subsequente, o diretor acrescentou a campanha negativa feita também pelo professorado das escolas particulares e retomou o assunto das professoras das escolas isoladas extintas:

*Além de várias escolas particulares que movem uma surda hostilidade a este Grupo, duas escolas públicas já por vós suprimidas continuam a funcionar, tendo as respectivas professoras por único intuito prejudicar a matrícula do Grupo, pois apesar dos conselhos do Inspetor Escolar, elas continuam por todos os meios a reter os alunos, na esperança de que as suas escolas sejam restabelecidas.*<sup>32</sup>

Não há nada de surpreendente em se fazerem campanhas contra um modelo que era renovador da instrução em tantos aspectos e inusitado para a sociedade acostumada com o padrão das escolas unitárias. Docentes e comunidade se sentiram ameaçados com as mudanças. De fato, a identidade do educador estava comprometida, pois com a criação das escolas graduadas, os professores efetivos e adjuntos deveriam ser normalistas, nomeados pelo Presidente do Estado. Nos lugares em que fossem criados os Grupos Escolares, portanto, o governo poderia suprimir tantas escolas isoladas quantas fossem necessárias para instituir o Grupo, de modo que os professores que não fossem aproveitados, ficariam em disponibilidade com metade do vencimento, até lhes ser designada uma nova cadeira e, caso não aceitassem esta última, perderiam as vantagens da disponibilidade.<sup>33</sup>

Apesar das críticas e inseguranças da população e do professorado, os discursos em favor dos Grupos Escolares apresentavam como centro de interesses do novo modelo escolar, aspectos decisivos para a melhoria da educação no Estado: *preparar o povo, reformar os hábitos do povo, formar uma nação feliz, adiantada e poderosa*. Assim, na tentativa de garantir essas melhorias, o Governo do Estado fez adotar disposições regulamentares para

---

<sup>32</sup> Relatório de Cícero Arpino Caldeira Brant, diretor do G. E. de Diamantina, 04/05/1908, APM - SI 2850.

<sup>33</sup> Cf. Reforma do Ensino Primário e Normal do Estado de Minas Gerais, Lei nº439/1906, Art.10.

incentivar os docentes ao estudo e ao *cumprimento de seus deveres*, conferindo-lhes prêmios e acesso na carreira do magistério.<sup>34</sup>

Observa-se, destarte, como a legislação ajudou a estabelecer, como diz Luciano Faria Filho (1998a), uma tensão na profissionalização do magistério, colaborando para a produção de desigualdades e dicotomias fundamentais na história da instrução pública — normalista/leigo, cumpridor/não cumpridor dos programas, bom/mau —, de modo a contribuir ainda mais para que a finalidade maior da educação fosse a de formar uma nação adiantada e poderosa. Essa finalidade tomou força no transcorrer das três primeiras décadas do século XX, atribuindo à educação o sentido de âncora entre os males do que fora a instrução elementar e o bem que se poderia erigir.

A idéia de formação de um homem novo para a nação republicana, dessa maneira, se assemelhou àquela descrita sobre o cenário da Revolução Francesa,<sup>35</sup> na qual, palmilhando criteriosamente o modelo escolar inédito, com vistas na substituição da opinião pública por um espírito público mais de acordo com a acepção de vontade geral, “parecia imperioso, aos olhos dos protagonistas, regenerar o povo”.<sup>36</sup> E para regenerá-lo era considerado ser preciso, mais do que instruí-lo, mas também educar seu intelecto, seu corpo, sua moral.

A organização rigorosa do Grupo Escolar fazia dele, ao menos no plano das idéias, um lugar apropriado para alcançar esta finalidade. Por isso, para organizá-lo, o governo do Estado, como uma instância de coordenação e unificação dos sujeitos, assumiu várias incumbências para sua organização, como:

*Determinar a graduação das escolas, a duração do curso primário e a mais conveniente divisão do ensino;*  
*Organizar o programa escolar, adotando um método simples, prático e intuitivo;*  
*Estabelecer:*

---

<sup>34</sup> Cf. Reforma do Ensino Primário e Normal do Estado de Minas Gerais, Lei n°439/1906, Art. 13.

<sup>35</sup> Cf. BACZKO, *Former l'homme nouveau*, 1980; BOTO, *A escola do homem novo*, 1996; OZOUF, *L'homme regene*, 1989.

<sup>36</sup> BOTO, *A escola do homem novo*, p.101.

- 1º *As condições de matrícula,*
- 2º *O dia escolar,*
- 3º *Os feriados,*
- 4º *O máximo de alumnos de cujo ensino se poderá ocupar um professor,*
- 5º *A frequência mínima necessária para conservação de uma escola,*
- 6º *As penas disciplinares,*
- 7º *A época e o processo dos exames.*<sup>37</sup>

A nova organização dos Grupos Escolares foi detalhada na legislação sobre o ensino,<sup>38</sup> que especificou as condições de matrícula, os dias letivos, o número de alunos por escola e por classe, os exames, a regulamentação do magistério público, a promoção do ensino profissional, os edifícios apropriados para o funcionamento das escolas, a provisão de livros didáticos, a mobília e todo o material de ensino prático e intuitivo. Tamanho detalhamento na organização escolar era inédito na legislação sobre a instrução mineira e demonstrava sua importância no movimento de uniformização do ensino, de modo que a tradicional escola isolada passou a ser representada como:

[...] aquela que funcionava nas casas dos professores e em outros ambientes pouco adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade, como sendo um obstáculo quase que intransponível à realização da tarefa educadora e salvacionista republicana, materializada na educação primária.<sup>39</sup>

Os Grupos Escolares foram propostos como renovadores, em contraposição àquele antigo modelo. Segundo os discursos em favor dos Grupos, eles possibilitariam um agrupamento homogêneo, impossível nas escolas isoladas. Daí o considerarem, como fez Carlos Leopoldo Dayrell Júnior, Diretor do Grupo Escolar do Serro, “*verdadeiros órgãos de uniformização e aperfeiçoamento do ensino público estadual*”.<sup>40</sup> Assim, a uniformidade buscada no ensino do Grupo se apresentou em várias instâncias organizacionais: no tempo,

---

<sup>37</sup> Reforma do Ensino Primário e Normal do Estado de Minas Gerais, Lei nº 439/1906, Art.6º.

<sup>38</sup> Lei nº 439/1906 – Aprova a Reforma do Ensino Primário e Normal no Estado de Minas Gerais; Decreto nº 1.947/1906 – Aprova o Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais; Decreto nº 1.969/1907 – Aprova o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais.

<sup>39</sup> FARIA FILHO, *Dos pardieiros aos palácios*, p.30.

<sup>40</sup> Relatório de 14/12/1908 – APM, SI 2850.

determinado nos Programas de Ensino, que estabeleceu as atividades de cada disciplina e que deveriam ser rigidamente cumpridas; na prescrição de materiais e livros a serem utilizados; no espaço escolar, minuciosamente detalhado quanto ao tamanho das salas de aula, à disposição das carteiras, à luminosidade natural e artificial, aos pátios, ao museu e à biblioteca. Enfim, como mostra FARIA FILHO, a estrutura dos Grupos Escolares deu “materialidade e visibilidade às diferentes funções dos espaços escolares e, conseqüentemente, impôs formas legítimas ou não de sua utilização”.<sup>41</sup>

Na organização do espaço do Grupo Escolar se evidenciava, como nas demais instâncias, o valor atribuído ao desenvolvimento físico, intelectual e moral dos alunos, haja vista a importância da higiene nestes espaços: salas arejadas, claras, sem cortinas que juntassem poeira, pátio amplo para atividades físicas e com uma parte coberta para os dias de chuva. Pensando na integridade moral dos alunos, os Grupos eram fisicamente apartados da rua pelos muros. Entre a escola e a rua existia o pátio, um espaço de transição, no qual o alunado, afastado da influência maléfica da rua, passaria da desordem para a ordem escolar.<sup>42</sup>

Esta delimitação de espaços efetivava, como mostram VEIGA & FARIA FILHO (1999), a diferenciação no uso da rua, associada à marginalidade, à pobreza e a delinquência, do uso da propriedade e da vida privada como uma outra referência para a ética social. E também fazia parte dessa educação, a separação dos sexos, visualizada na organização do espaço da escola, onde o pátio do Grupo deveria ser dividido em dois ou seriam feitos dois pátios para que os meninos ficassem separados das meninas, já na entrada da escola e durante o intervalo das aulas. Também as salas de aula foram separadas para meninos e meninas. Quando existiam salas mistas, os alunos costumavam ser separados das alunas.<sup>43</sup> O mesmo se dava nas aulas de educação física, nas quais as crianças eram separadas por sexo. Era como se

---

<sup>41</sup> FARIA FILHO, *Dos pardieiros aos palácios*, p.64.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p.30.

<sup>43</sup> Cf. Figura 2.

existisse “um estado de alerta perpétuo”<sup>44</sup> por parte das autoridades escolares e dos demais responsáveis pela educação das crianças, buscando-se salvaguardar sua sexualidade<sup>45</sup> para garantir uma certa moralidade.

Os demais espaços também foram criados especificamente para a educação escolarizada: a sala de aula para o estudo, o museu e a biblioteca escolar para ampliarem os estudos de sala, o jardim para observação da natureza. De modo que,

Essa definição de um *lugar próprio* implicou a produção de *tipos* ideais para que a construção de prédios escolares permitisse a instauração de uma nova *pedagogia do olhar*, que realçava não apenas o caráter espetacular dos prédios e das atividades escolares, mas que possibilitassem um maior controle das professoras e dos alunos. (grifos do autor)<sup>46</sup>

A adaptação ou construção destes prédios em determinado município era um trabalho minucioso. Primeiro era redigido à Secretaria do Interior um ofício, geralmente por parte de um membro da Câmara Municipal, no qual eram descritas as necessidades de sua instalação, como o número de cadeiras existentes funcionando como escolas unitárias. Informava-se também qual seria o prédio da prefeitura que poderia ser adaptado para o funcionamento do Grupo, geralmente o edifício de uma escola normal ou o prédio da própria Câmara Municipal. Anexado a esse ofício era enviada uma planta e fotos da referida edificação.

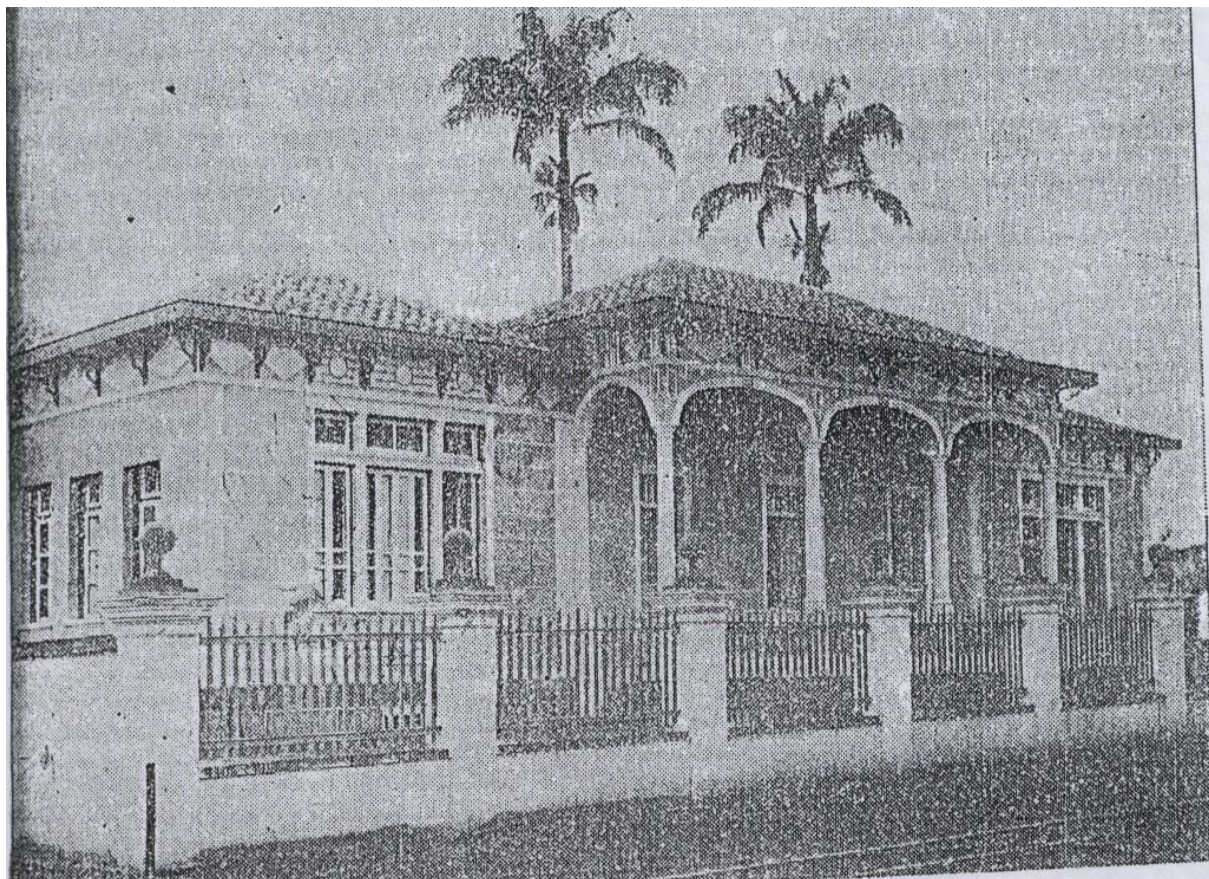
---

<sup>44</sup> FOUCAULT, *História da sexualidade*, p.30.

<sup>45</sup> Cf. LOURO, *Mulheres na sala de aula*, 1997.

<sup>46</sup> FARIA FILHO, *Dos pardieiros aos palácios*, p.62.





**Figura 1: Grupo Escolar de Theophilo Ottoni, REVISTA DO ENSINO n° 1, 1925, p.3**

No desenrolar do processo de adaptação desses prédios, o Inspetor de Ensino responsável pela circunscrição à qual pertencia a cidade onde se instalaria o Grupo, fiscalizava as obras mandando relatórios à Secretaria do Interior. Às vezes, outro membro da Secretaria era enviado especialmente para essa inspeção e a tramitação de ofícios ocorria entre o futuro diretor do Grupo e o encarregado das fiscalizações. Alguns Grupos começaram a funcionar antes das obras estarem concluídas, ficando para depois os pátios e a sala designada ao Museu e à Biblioteca.<sup>47</sup> Segundo os relatórios de diretores dos dois primeiros anos de implantação dos Grupos Escolares, essa última sala existia na implantação do Grupo, mas estava sendo aparelhada. Somente os Grupos Escolares da Capital foram aparelhados

---

<sup>47</sup> Especialmente os ofícios e relatórios contidos nos códices do Arquivo Público Mineiro, SI 2829 e 2850, trazem a tramitação para instalação dos primeiros Grupos Escolares de Minas (1907 e 1908).

imediatamente após sua implantação, como consta nos relatórios de suas diretoras e se verá melhor no próximo capítulo.

O emprego do tempo no Grupo também era um aspecto extremamente importante para a racionalização das atividades pedagógicas. Segundo Rosa Fátima de Souza, “tratava-se de fixar a jornada escolar — início e término das aulas —, estabelecer cadências, ritmos, intervalos, descansos. [...] Significava também, fragmentar o saber em matérias, unidades, lições e exercícios”.<sup>48</sup> Daí a determinação de uma aula específica para a leitura, com suas unidades próprias, lições, exercícios, metodologia e horários.

Os horários das leituras em outros espaços do Grupo também foram previamente determinados. Para as bibliotecas escolares foram estipulados horários separados para a leitura de meninos e de meninas: “franqueada aos meninos às 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> das 10 horas às 10:55 e durante o recreio e às meninas às 3<sup>a</sup> e sábados”,<sup>49</sup> sinalizando mais uma vez a preocupação na separação dos sexos.

Esta racionalização dos tempos e dos espaços nos Grupos Escolares, conformando os corpos e as formas de agir, representava um “signo e um dispositivo de conformação de uma cultura urbana; cultura esta que é, por sua vez, também signo e estratégia de configuração da nova ordem republicana no Estado de Minas Gerais”.<sup>50</sup> Isto é, a ordem para o progresso de uma nação coesa e civilizada. Não só em Minas Gerais, mas também em vários outros Estados onde ele foi instalado, como mostra Rosa Fátima de Souza sobre a criação dos Grupos no Estado de São Paulo: “com os Grupos Escolares os republicanos reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira”.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> R. SOUZA, *Templos de civilização*, p.32.

<sup>49</sup> Relatório de Helena Penna, diretora do G. E. Barão do Rio Branco da Capital, 12/12/1915 – SI 3596.

<sup>50</sup> FARIA FILHO, *Dos pardieiros aos palácios*, p.11.

<sup>51</sup> R. SOUZA, *op. cit.*, p.27.

# **OUTRO CAPÍTULO**

## CAPÍTULO 2

### CONFORMAÇÃO DOS ESPAÇOS DE LEITURA E DOS TEMPOS DE LER

Com os Grupos Escolares foram construídas e legitimadas novas referências de espaço e de horários, como modelos de organização e também de uma outra concepção de educação, “fazendo parte de um agenciamento maior de construção e consolidação de uma nova cultura escolar”.<sup>1</sup> Foram produzidos também espaços e horários próprios para a aprendizagem baseada no ensino intuitivo — como já foi dito, ele propunha ensinar através do desenvolvimento dos sentidos e associar a aprendizagem à recreação e ao prazer, como forma de conquistar a atenção das crianças —, que necessitava de lugares apropriados para as diversas atividades. Assim, os próprios prédios dos Grupos Escolares deviam condizer com esta proposta, conforme os descreveu o engenheiro responsável pelos projetos, José Dantas, em 1910:

*Os prédios construídos para funcionamento de Grupos Escolares dispõem das seguintes acomodações: saletas de entrada, onde são colocados vestiários para guardar chapéus e capas das crianças; alpendres largos para facilitar as entradas independentes das diversas salas; salas de aulas bastante espaçosas, iluminadas e bem ventiladas, sendo em número e dimensões calculadas em razão de 40 crianças em cada sala e com ambiente de 5 metros cúbicos para cada menino; um vasto salão para museu; gabinetes para diretoria e professores; dependências para instalação de*

---

<sup>1</sup> FARIA FILHO, *Dos pardieiros aos palácios*, p.61.

*reservados e, finalmente, galpões para exercícios físicos e trabalhos manuais.*<sup>2</sup>

As salas de aula dos prédios suntuosos que abrigaram os Grupos Escolares contrastavam com as salas abafadas usadas como escolas isoladas. Nos dizeres de FARIA FILHO (2000a), os Grupos eram *tipos ideais* de escolas primárias que impuseram uma separação do espaço escolar e do espaço da casa, que nas escolas isoladas se confundia, visto que uma sala da casa era reservada para a escola. Com os Grupos, estabeleceram-se culturas próprias do espaço, dos horários escolares e da aprendizagem. Aprender a ler e desenvolver a leitura corrente no espaço do Grupo significavam aprender em uma sala de aula ampla, arejada, devidamente mobiliada, ocupada por crianças com aproximadamente o mesmo nível de conhecimento, a mesma faixa etária, todos com os mesmos materiais, próprios para o ensino da leitura e da escrita, em horários determinados. Dessa maneira, para o desenvolvimento da leitura corrente foram criados os espaços da biblioteca de sala, da biblioteca escolar, e depois, os *clubs de leitura*, lugares próprios para ler em horários específicos.

## 2.1 Salas de aula: aulas de leitura e aulas *afins*

Na inauguração dos Grupos Escolares em Minas Gerais, em 1907, as salas de aula eram em número mínimo de quatro, de modo que existisse ao menos uma para cada ano escolar. As classes eram masculinas, femininas ou mistas e, como já foi dito no primeiro capítulo, mesmo nesse último caso, o alunado era dividido pelo sexo, as meninas sentavam de um lado da sala, no fundo ou na frente e os meninos no lado oposto. As fotos de salas de aula

---

<sup>2</sup> DANTAS apud FARIA FILHO, *Dos pardieiros aos palácios*, p.62.

e sua descrição, feita no Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas, dão nuances de sua organização e do material que as deveria compor:

*Em sala de aula, numerada pela ordem das turmas de alunos, além do material de ensino, inclusive o quadro negro que deve ter, pelo menos, quatro metros de comprimento, haverá uma mesa de gaveta com cadeira e estrado para o professor, um armário fechado para objetos escolares, uma talha ou torneira d'água potável, um tímpano de mesa e uma cesta para papéis.*<sup>3</sup>

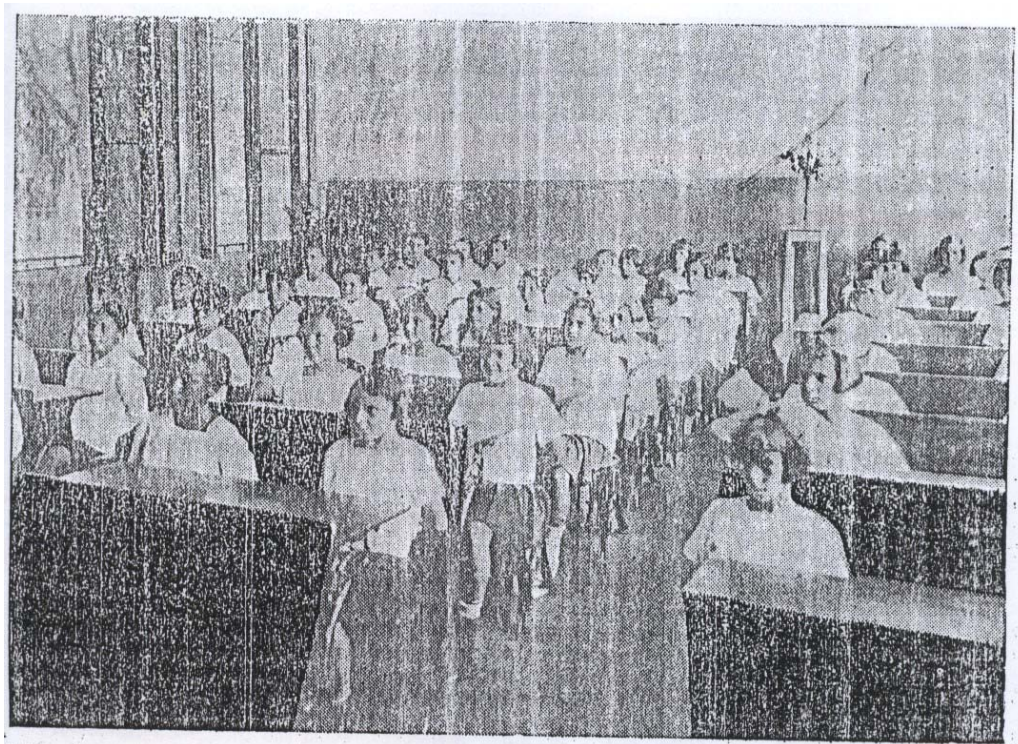


Figura 2: Sala de Aula do Grupo Escolar “Barão do Rio Branco”, *REVISTA DO ENSINO* n° 2, 1925, p.34

Ao se regimentar o espaço da sala de aula dos Grupos se criou um *disciplinamento* pela imposição de formas *autorizadas* de sua apropriação, produzindo uma disposição ordenada dos sujeitos, dos objetos e dos modos de ensinar neste espaço escolar.<sup>4</sup> Nas classes,<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. Decreto n° 1.969/1907.

<sup>4</sup> Cf. FARIA FILHO, *Dos pardieiros aos palácios*, p.68.

foi proibido aos alunos, por exemplo, “sair da aula, conversar, dirigir-se aos colegas, mudar de lugar ou posição”, e para chamar o professor se deveria “levantar o braço”.<sup>6</sup> Regras que, com o transcorrer dos anos, foram se tornando normas comuns para as escolas primárias, como a determinação de que “quando chamados a ler ou a responder, os alunos fá-lo-ão de pé”.<sup>7</sup>

Era uma busca de escolarização dos corpos que tentava educar a postura, controlar os gestos e disciplinar o comportamento, assim como mostra FARIA FILHO (1998b) ao tratar da implementação da escrita vertical. Atitudes às quais eram atribuídas funções próprias da escolarização da leitura, como se verá nos capítulos seguintes. E da mesma forma que as formas de ler, os livros também foram normatizados:

*Os livros, utensílios, modelos etc., serão uniformes em todas as classes, não podendo o professor ou o aluno adotar outros que não sejam os recomendados pelo governo”; [...] “nas lições de leitura, a qualquer das classes, o professor deverá ler, previamente, o trecho dado, em voz alta e com expressão, de modo a ser bem ouvido por todos os alunos, que o imitarão repetindo a mesma leitura.”<sup>8</sup>*

Da mesma forma que eram escolarizados os espaços, os materiais, as formas de ler e os corpos, a utilização do tempo das aulas foi rigidamente disciplinada pelos horários.<sup>9</sup> De modo que, não só nos Grupos Escolares, mas também nas escolas unitárias, os horários das lições<sup>10</sup> já eram rigorosamente determinados por classe<sup>11</sup>. Assim sendo, nas escolas singulares

---

<sup>5</sup> No ensino graduado o termo “classe” passa a ser usado como sinônimo de unidades de organização de crianças em uma mesma sala de aula para recebimento da instrução simultânea.

<sup>6</sup> Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais, Decreto nº 1.969/1907, Art. 16

<sup>7</sup> *Ibidem*, §1º

<sup>8</sup> Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 1.969/1907, Art. 17 e 34

<sup>9</sup> Cf. ANEXO VI.

<sup>10</sup> Até por volta da segunda metade dos anos vinte os termos “disciplina”, “aula” e “lição” apareciam como sinônimos, mas eram mais comuns as denominações “aula” disto ou daquilo, “lições” disto ou daquilo e as “matérias” eram referidas somente ao curso normal. Somente nos anos vinte predominou a denominação “disciplina” como delimitação de conteúdos ensinados.

<sup>11</sup> O termo “classe” aplicado para as escolas unitárias, após a implantação do ensino graduado no Estado, significava o grupo de alunos que pertencia a um mesmo ano escolar (1º, 2º, 3º ou 4º).

e rurais, mesmo antes da existência dos Grupos Escolares, a ordenação do tempo das aulas<sup>12</sup> já marcava o movimento em “se produzir uma homogeneidade, uma uniformização e um maior controle das crianças e na pretensão de estender essa racionalidade para o terreno da produção e da apropriação dos conhecimentos escolarizados”.<sup>13</sup> Esta busca de homogeneidade foi intensificada no modelo de Grupo Escolar. Portanto, tanto as classes das escolas singulares e rurais como as dos Grupos, acompanhavam uma racionalidade pedagógica fundamentada no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar.

O ensino da língua materna, neste movimento uniformizador, permaneceu sendo escolarizado, nos trinta primeiros anos de ensino graduado no Estado, conforme a seguinte divisão: Leitura (ensino simultâneo da leitura com a escrita e prática da leitura corrente), Escrita (exercícios de cópia para desenvolvimento do traçado) e Língua Pátria (composição oral e escrita, gramática e morfologia). Também, “*conjuntamente com as lições de leitura [poderiam] ser ministradas outras disciplinas como: Língua Pátria, Ensino Cívico e Higiene etc., escolhendo o professor, para o dia, trechos de leitura que aproveitem a essas matérias*”.<sup>14</sup> De modo que, além de sua aula própria, a leitura deveria ser desenvolvida também nas disciplinas consideradas *afins*, como eram a Língua Pátria, o Ensino Cívico e Higiene e a Instrução Moral e Cívica. Esta última, inclusive, deixou “*de constituir uma*

---

<sup>12</sup> De acordo com o Decreto nº 3.405/1912, nas escolas singulares e rurais, as lições de leitura deveriam ser desenvolvidas “durante o tempo de 25 min., da lição determinada para cada ano, as outras classes ficarão ocupadas em exercícios de ESCRITA, REDAÇÃO ESCRITA, CONTABILIDADE, CARTOGRAFIA, DESENHO LINEAR e TRABALHOS MANUAIS, que o professor distribuirá previamente, em cada dia, de modo a exercitar suficientemente todos os alunos em cada uma dessas disciplinas. Os alunos do 1º ano poderão ser dispensados ao terminarem os Exercícios Físicos; os do 2º ano às 3:10h, menos aos sábados. Aos sábados, em que trabalharão todas as classes conjuntamente, devendo ser algum desses dias de trabalho reservado para excursões aos redores da escola”.

<sup>13</sup> FARIA FILHO, *Dos pardieiros aos palácios*, p.152.

<sup>14</sup> Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 1.969/1907.



*disciplina especial, para ser ministrado simultaneamente com os exercícios de leitura, desde o 1º ano*”.<sup>15</sup>

O texto escolhido para a lição era, pois, o que ajudava a determinar os conteúdos das disciplinas *afins*, da maneira que, assim como a divisão das aulas por ano escolar, os materiais e os métodos de ensino adotados determinavam os conteúdos ensinados, sendo que os mesmos livros atendiam tanto aos Grupos como às demais escolas primárias, como se verá nos próximos capítulos. Nesta perspectiva, a oficialização do disciplinamento e da homogeneização do uso do espaço, do tempo e dos materiais escolares eram indicadores do esforço em se formarem hábitos condizentes com os interesses republicanos, o que significava, nos discursos políticos do início do século, preparar a nação para o progresso. É o que se pode observar pelas palavras do presidente do Estado de Minas, João Pinheiro, em cujo governo foram implantados os Grupos Escolares:

*Nas circunstâncias atuais, ao governo do Estado urge tratar da inteligência do povo para o fim de curar o atraso do mesmo povo. É o atraso que principalmente vai empobrecendo o povo mineiro, o qual, trabalhando sem saber trabalhar, despende mais esforço, relativamente produz menos, não pode aperfeiçoar o produto e estraga as fontes de riqueza. Como há de ele assim entrar em concorrência com outros povos? Esse atraso ou ignorância, está o governo combatendo. Para conseguí-lo já tem disposto alguns meios eficazes. Em primeiro lugar, aí se encontra a reforma da instrução primária, reforma que já elevou a 96.827 os alunos matriculados nas 1.517 escolas existentes, matrícula máxima alcançada em Minas, superior em quase 34% à maior matrícula havida anteriormente, que foi de 72.457. (grifos do autor)*<sup>16</sup>

Os relatórios de diretores e professores dos Grupos Escolares para a Secretaria do Interior mostravam sua concordância com este ímpeto de conquistar o desenvolvimento do País através da instrução e do trabalho, como se observa no relatório do diretor do Grupo Escolar de Lavras, Firmino da Costa Pereira:

---

<sup>15</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 4.508/1916.

<sup>16</sup> VIDA ESCOLAR nº 5, 1907, p.02.

*Tão grande rico e formoso país, como é o Brasil, certamente nos foi dado para fazermos dele uma nação feliz, adiantada e poderosa. Com a inteligência e com o trabalho, dirigidos pela instrução popular, cumprimos esse imperioso dever. E porque urge ganhar o atraso que levamos na caminhada para o progresso, não podemos perder tempo, se quisermos alcançar os povos, que avançam triunfantes na vanguarda da civilização.*<sup>17</sup>

Estabeleceu-se, deste modo, tanto uma rede discursiva como também planos de ação em favor da disseminação do modelo de escola graduada no Estado, valorizando seus aspectos educacionais, que eram favoráveis aos planos de educar para civilizar. Assim, os Programas de Ensino, os Regimentos Internos e os Regulamentos das escolas primárias praticamente se repetiram nos anos subsequentes,<sup>18</sup> o que pode indicar tanto a permanência das formas de organização dos Grupos Escolares, quanto uma insistência na implantação do modelo graduado de ensino, uma vez que esta não foi regular em todo o Estado. Segundo os já citados dizeres de André Chervel, “uma estipulação oficial visa mais corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir práticas do que sancionar uma realidade”.<sup>19</sup>

Na normatização do modelo escolar graduado, no que diz respeito ao uso do espaço da sala de aula e do tempo nela empregado, foram observadas poucas mudanças nos trinta primeiros anos de escola graduada no Estado, ocorrendo mais complementações às regras propostas na criação das escolas graduadas do que alterações significativas. Quanto à organização do tempo das aulas e do espaço das salas, as complementações organizacionais neste trinta primeiros anos foram as seguintes:

---

<sup>17</sup> Relatório de 29/01/1908, APM – SI 2850.

<sup>18</sup> Decreto nº 1.947/1906 – Aprova o Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais ; Decreto nº 1.969/1907 – Aprova o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais ; Decreto nº 3.405/1912 – Aprova o Programa de Ensino dos Grupos Escolares e demais escolas públicas primárias do Estado de Minas Gerais ; Decreto nº 4.508/1916 – Aprova o Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais ; Decreto nº 4.930/1918 – Aprova o Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais ; Lei nº 800/1920 – Reorganiza o Ensino Primário do Estado de Minas Gerais ; Decreto nº 6.655/1924 – Aprova o Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais ; Decreto nº 6.758/1925 – Aprova os Programas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais ; Decreto nº 7.970-A/1927 – Aprova o Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais ; Decreto nº 8.094/1927 – Aprova o Programa do Ensino Primário no Estado de Minas Gerais ; Lei nº 1.036/1928 – Aprova os Regulamentos do Ensino Normal e Primário do Estado, expedidos, respectivamente, com os decretos 8.162 de 1928 e 7.970 de 1927.

<sup>19</sup> CHERVEL, *História das disciplinas escolares*, p.190.

- “todas as escolas primárias serão mistas, menos as noturnas e as regidas por professores”,<sup>20</sup> sendo estas últimas exclusivamente masculinas;
- “as escolas singulares ou reunidas ou classes de grupos poderão funcionar em dois turnos de 3 horas cada”;<sup>21</sup>
- “nos lugares onde houver mais de 20 alunos defeituosos ou retardados mentais serão organizadas para eles classes especiais”;<sup>22</sup>
- as escolas singulares funcionarão em seções diferentes, de acordo com o ano escolar, com horário estabelecido pelo Conselho Superior.<sup>23</sup>

Permaneceu como aspecto importante para a escolarização, a rígida organização do espaço e do tempo escolar, como determinava o Regulamento do Ensino Primário de 1927. Este Regulamento trazia uma rica especificação de tudo o que se previa para o ensino primário, desde a organização dos trabalhos, das festas e comemorações até a nomeação de estagiárias, para só depois trazer os Programas das disciplinas propriamente ditas. Sobre o uso do tempo e do espaço da sala de aula, ele determinava:

*Art. 308. Os trabalhos escolares obedecerão à seguinte ordem:*

*§ 1º Nas escolas singulares:*

*Dez minutos antes da hora do início das aulas, deverão os professores e estagiárias estar presentes no edifício escolar, prontos para os trabalhos, dando-se o sinal convencionado para que os alunos tomem os seus lugares. Proceder-se-á à chamada no princípio da primeira aula e, em seguida, à inspeção de asseio e saúde.*

*§ 2º Nos Grupos Escolares e escolas reunidas:*

*1º quinze minutos antes do início das aulas, abrir-se-ão os edifícios escolares, devendo os professores e empregados assinar o respectivo ponto, que será encerrado imediatamente pelo diretor;*

*2º a execução do horário terá começo com o primeiro toque de aviso para que se reúnam em forma todos os alunos;*

*3º a forma deverá ser por classes e, a um segundo sinal, seguirão para as aulas, acompanhados dos respectivos professores;*

<sup>20</sup> Lei n° 800/1920, que Reorganiza o ensino primário do Estado de Minas Gerais.

<sup>21</sup> *Ibidem.*

<sup>22</sup> *Ibidem.*

<sup>23</sup> Cf. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto n° 6.655/1924.

*4º entrados em aula, em filas correspondentes às das carteiras, aguardarão sinal do professor para tomarem assento, procedendo-se à chamada dos alunos e, em seguida, à inspeção diária do asseio e saúde;*

*5º as saídas coletivas das aulas serão sempre feitas em forma, precedidas de dois sinais — o primeiro, de advertência, ficando os alunos de pé, e o segundo, de movimento;*

*6º cada mudança de lição será avisada por um toque geral de sineta;*

*7º findos os trabalhos escolares, reunir-se-ão, de novo, os alunos, em forma geral, podendo nesta ocasião ser-lhes feitas comunicações e observações de ordem disciplinar, bem assim pequenas preleções alusivas a atos ou acontecimentos passados ou presentes, a juízo dos diretores; em seguida, a determinado sinal, retirar-se-ão.*

*Art. 322. Nenhum estabelecimento de ensino primário, destinado a receber crianças em idade escolar, poderá funcionar à noite.*

*Art. 378. As classes para retardados poderão funcionar nos edifícios escolares ordinários, não devendo, porém, cada classe compor-se de mais de quinze alunos.*<sup>24</sup>

Evidencia-se, no Regulamento de 1927, a continuidade na busca de uma escolarização dos corpos, de modo que, mesmo existindo rupturas manifestas sobre a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da leitura escolar,<sup>25</sup> existia a determinação oficial para a manutenção de seu controle, embasada na homogeneização, higienização e adestramento dos corpos. Muito semelhante ao Regulamento, o Programa do Ensino Primário de 1927 especificava detalhes sobre esta manutenção do controle mediante a escolarização:

#### *Organização da classe*

*A ordem nos trabalhos escolares depende da organização da classe. É esta como que a montagem da máquina, imprescindível a seu bom funcionamento. E porque os alunos são peças do mecanismo escolar, peças inteligentes que terão de ajustar-se por si mesmas, segue-se a necessidade de haver para eles aulas de organização. Essas aulas ocuparão os primeiros dias escolares, formando a “semana de organização da classe”, pela qual se inaugurará o ano letivo. Serão estes os pontos a tratar na referida semana:*

- 1. colocação dos alunos na sala de aula.*
- 2. modo de responder à chamada.*
- 3. sinal para fazer algum pedido ou reclamação.*
- 4. modo de entrar na aula e de sair.*
- 5. maneira de cumprimentar e tratar o diretor do grupo, o professor etc. [...]*

<sup>24</sup> Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 7970-A/1927.

<sup>25</sup> No quarto capítulo se verá melhor que, no transcorrer dos trinta primeiros anos de escolarização graduada, houve uma ampliação das possibilidades de desenvolver a leitura na escola, devido à crescente valorização da leitura e da produção de livros para crianças. Estes fatores contribuíram decisivamente para atender os objetivos escolares que vinham sendo divulgados, mas que foram viabilizados por meio estes dois fatores.

8. *explicação do horário escolar.*
9. *primeiro dever do aluno: freqüentar a escola.*
10. *habituar-se o aluno à pontualidade.*
11. *a sala de aula. [...]*
14. *não cuspir no soalho.*
15. *proibição de atirar papel, cascas de frutas e outros objetos no chão, na aula, no recreio etc.*
16. *não escrever nem riscar nas paredes, nos moveis etc. [...]*
23. *não comer na sala de aula.*
24. *proibição absoluta de fumar.*
25. *principal meio de aprender: prestar atenção às aulas.*
26. *proibição de conversar durante as lições.*
27.  *sinal de que se sabe dar resposta às perguntas feitas na aula pelo professor.*<sup>26</sup>

Nas atribuições do Programa de Ensino se observa uma organização *taylorista* do trabalho, que influenciou não só o aparelhamento das empresas como também atingiu as demais instituições sociais. Neste sentido, no decorrer dos trinta primeiros anos de escolarização graduada, as facetas da nova ordem escolar produziram e foram produzidas no interior das práticas cotidianas. Junto com os conteúdos programáticos, estas facetas realizaram e demonstraram a intrínseca relação de complementaridade das funções educativas e instrutivas da instituição escolar, como mostra FARIA FILHO (2000a).

Os usos do tempo e do espaço da sala de aula continuaram, deste modo, sendo conformados em um movimento de homogeneização de hábitos e maneiras, como se observa pelo Programa de 1925, que — mesmo salientando a importância de *habituar* os alunos à *leitura recreativa* — estabeleceu formas disciplinares rígidas para que esse objetivo fosse atingido: “*sem desperdício de tempo e de energia, conseguir a posição correta do aluno, ao levantar-se para ler, — cabeça erguida, o corpo direito, o livro na mão esquerda, a direita livre, rosto voltado para o auditório*”. Nos artigos da *Revista do Ensino*<sup>27</sup> também se

<sup>26</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 8.094/1925.

<sup>27</sup> Como apontam os artigos: “Idéias gerais sobre o ensino primário em nossa terra” de Amélia de Rezende Martins (REVISTA DO ENSINO nº 8, 1925, p.219-224); “Qualidades que deve possuir uma criança que termina o curso do Grupo Escolar”, adaptado da revista americana *Popular Educators* (REVISTA DO ENSINO nº 9, 1925, p.257); “A disciplina na concepção de Tagore” (REVISTA DO ENSINO nº 15, 1926, p.229); “Disciplina e Liberdade” de Lucio José dos Santos (REVISTA DO ENSINO nº 17, 1926, p.348); “Primeiro congresso de instrução

observam outros indícios do disciplinamento dos hábitos pela higienização e pela suavização das maneiras:

*Vejo hoje em dia em tudo o que nos cerca a rebelião contra a lei, o grito de guerra conta a disciplina e essa revolta geral nota-se desde os bancos da escola. A meninada não se amolda à disciplina e por isso vemos internatos fechando as portas, porque os alunos conformam-se ainda com a prisão do dia, mas querem a liberdade para a noite. Mas que homens serão esses que se preparam para o futuro? Que disciplina conhecerão para com as leis superiores e para com seus próprios deveres se desde a infância a renegam, se desde os primeiros anos aprendem a desprezê-la? [...] É preciso apontar aos nossos meninos, em horizontes de luz, a consciência, a honra, a dignidade, o saber, o denodo e o heroísmo... e para tudo isso torna-se urgente fazer a criança amiga de Deus e amiga do livro, temente a Deus e temente aos pais e aos mestres, obediente à lei de Deus e à lei do governo instituído. Aceitemos todo o progresso, sem que ele nos desvirtue, porém, o coração...<sup>28</sup>*

Amélia Martins,<sup>29</sup> conforme citado, atribuía ao *progresso* o vilão dos *bons costumes* que, segundo ela, deveriam ser preservados pela *boa conduta* e pela *autoridade moral do mestre*, a qual foi considerada nas teses do I Congresso de Instrução Primária de Minas, como “*o principal fundamento da disciplina na escola*”.<sup>30</sup> Ou seja, a argumentação de MARTINS, em consonância com as propostas dos educadores mineiros, sugeria que, mesmo que a modernização do ensino pregasse a liberdade e o respeito à individualidade da criança, caberia ao mestre dar o exemplo de disciplina. Esses argumentos correspondiam, em parte, aos princípios que a prática da *educação renovada* preconizava na França, Inglaterra, Dinamarca e Suíça, também disseminada na *Revista do Ensino*. Estas propostas estavam fundamentadas no dever do educador “*respeitar a individualidade do menino, lembrando-se de que só ela é suscetível de desenvolvimento relativo à perfeição, quando encontra uma*

---

primária do Estado de Minas”, Tese 11ª: *Qual a origem e a significação da indisciplina na escola e quais os meios de trata-la?* (REVISTA DO ENSINO nº22, 1927, p.480).

<sup>28</sup> Amélia de Rezende Martins, REVISTA DO ENSINO nº 8, 1925, p.220,222.

<sup>29</sup> Amélia de Rezende Martins era paulista de nascença, mas no artigo publicado dizia sentir pulsar em seu peito a parte mineira de seu sangue, Estado a que pertencia *pelos laços mais estreitos de família*, visto que era neta do *honrado cidadão mineiro* Estevão Ribeiro de Rezende, o Marquês de Valença. (REVISTA DO ENSINO nº 8, 1925, p.219)

<sup>30</sup> Tese 10ª, REVISTA DO ENSINO nº22, 1927, p.480.

*disciplina que assegure a livre expansão das faculdades intelectuais da criança*".<sup>31</sup> Era uma forma de liberdade racionalizada, permitida dentro dos padrões delimitados pela educação escolar, de modo que, enquanto a criança freqüentasse o ensino primário, ela deveria adquirir *bons hábitos*, suficientes para poder gozar de autonomia no futuro. Entre esses *bons hábitos*, estava o hábito da boa leitura, como se verá melhor no quarto capítulo.

Em outro artigo da *Revista do Ensino*, o intelectual mineiro Lucio José dos Santos, elucidava o que, em sua opinião, significava o respeito ao individualismo, vinculando-o ao racionalismo: "*é o estado da pessoa que raciocina com a sua própria razão, e defende contra tudo e contra todos a soberania legítima sobre o seu foro íntimo*".<sup>32</sup> Na seqüência de sua exposição, ele explicava que infringir a individualidade das pessoas significava *opressão*, sendo um atentado contra a sua *liberdade*. Ao que indica a polissemia discursiva composta pelos artigos da *Revista*, como os já considerados aqui, pairavam representações conflitantes no que diz respeito à educação das crianças. Essas representações vacilavam entre o ideal rousseauiano de educação da infância, ou seja, a educação de um *bom selvagem* em sua *idade da natureza* (2 a 12 anos); e o respeito à individualidade e liberdade dos sujeitos.

A máxima fundamental de Jacques Rousseau, vastamente citado nos artigos da *Revista do Ensino*, dizia que "o homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada".<sup>33</sup> Em outras palavras, a criança seria livre à medida que quisesse somente o que tivesse condições físicas e psicológicas de conseguir e, a partir deste princípio, fizesse o que lhe agradasse. Para ROUSSEAU, bastaria apenas aplicar esta regra à infância e todas as regras da educação decorreriam dela.

A aplicação escolar desta perspectiva rousseauiana ia, pois, no sentido de que, caberia às práticas escolares indicar às crianças seus próprios limites, desenvolver suas

---

<sup>31</sup> "As novas orientações pedagógicas", REVISTA DO ENSINO n° 2, 1925, p.41.

<sup>32</sup> "O Individualismo e a Autoridade em Educação", REVISTA DO ENSINO n° 5, 1925, p.36.

<sup>33</sup> ROUSSEAU, *Emílio*, p.76.

potencialidades e mostrar-lhes os *bons caminhos*, para que elas se sentissem livres em suas conquistas. Ou seja, faria parte da proposta de escolarização, uma educação para a liberdade.

As controvérsias entre o disciplinamento e a liberdade dos sujeitos, disseminada no campo educacional, eram expressas na opinião de Lucio José dos Santos, nos seguintes termos:

*A liberdade não consiste em violar o indivíduo todas as normas a que deve estar sujeito, na ordem pessoal e na ordem social. Livre verdadeiramente é aquele que, bem pesando o que de fato útil a si e aos outros, aceita as normas que o conduzem a esse resultado... Aquele que aceita um disciplina conducente aos resultados que a sua razão e a sua consciência lhe ditam, reforça e engrandece a sua dignidade, longe de deprimir-se e abater-se.*<sup>34</sup>

Nesta argumentação de SANTOS, a escolarização assumiria o papel que o sábio, para Immanuel Kant — outro filósofo bastante citado nos artigos da *Revista do Ensino* — tem para com a humanidade: à escola caberia, assim como compete ao sábio kantiano, educar as crianças, seres humanos que não atingiram a maturidade. Segundo KANT, “por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”.<sup>35</sup> Então, uma vez educado — disciplinado, instruído e formado —, o sujeito atingiria a maturidade e, com ela, teria conquistado a razão, atingindo, assim, a liberdade de trilhar seus próprios caminhos. Neste sentido, a disciplina não *deprime a dignidade*, como, segundo SANTOS, afirmavam correntemente alguns autores. Ela seria, então, um objetivo a ser alcançado pela análise racional dos significados da liberdade, que nada teria em comum com a insubmissão.

Segundo SANTOS, “a sociedade não pode desenvolver-se e progredir sem uma orientação determinada e harmônica das unidades que a compõem”,<sup>36</sup> o que significava que, “a verdadeira educação exige o respeito à liberdade e à individualidade da criança; mas não

<sup>34</sup> “Disciplina e Liberdade”, REVISTA DO ENSINO nº17, 1926, p.351.

<sup>35</sup> KANT, *Sobre a Pedagogia*, p.11.

<sup>36</sup> “Disciplina e Liberdade”, *op.cit.*, p.348.



*pode ser feita sem a intervenção da autoridade*".<sup>37</sup> E a educação das crianças, baseada na ordem e no respeito, poderia atingir a finalidade de desenvolver a sociedade para o progresso, desde que se mantivesse o disciplinamento escolar, cuidadosamente planejado.

Disciplinar, no sentido atribuído nos discursos da *Revista do Ensino*, não significava punir. Aliás, a punição era vista pela psicologia infantil como prejudicial ao desenvolvimento das capacidades da criança e também, contraproducente, já que outra finalidade da educação escolar — a formação do *cidadão independente* pela via da razão — deveria andar junto com o disciplinamento. Por isso, uma finalidade não poderia malograr a outra, já que era uma das funções da escola, segundo o Regulamento de 1927, “*preparar a criança para viver na sociedade a que pertence e a compreender a sua participação na mesma, para o que é indispensável introduzam-se na escola os usos e processos da vida em comum transformando-a de classe sem sociabilidade em uma sociedade em miniatura*”.(grifos do autor)<sup>38</sup> Por essa perspectiva, competiria à escolarização deixar de objetivar somente o ensino para ter um papel importante na educação do cidadão republicano, consciente de seus deveres, como apresentava a educadora Maria dos Reis Campos:

*A escola moderna brasileira tem de ser, essencialmente uma escola de caráter. Aliás não é outra a finalidade a que se propõe, de modo geral, a escola moderna. Essa visa educar, e educar é formar caráter. De modo que, quando precisamos essencialmente não de saber, mas de moral, não de ilustração mas de qualidades, vem justamente apelo usarmos a escola nova, escola de formação integral do indivíduo, escola de formação social.*<sup>39</sup>

A finalidade da escola primária educar, formando o caráter, foi continuamente construída no processo de escolarização graduada, ambição prenunciada no discurso de Estevam de Oliveira em 1902, quando propôs este modelo escolar para o Estado de Minas Gerais. Para tanto, neste modelo escolar, foi delegada à leitura a função de ser o *alimento*

---

<sup>37</sup> “Disciplina e Liberdade”, REVISTA DO ENSINO n° 3, 1925, p.51.

<sup>38</sup> Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto n° 7970-A/1927.

<sup>39</sup> CAMPOS, *Escola Moderna*, p.279-280.

*intelectual* na educação das crianças, apostando que “*por meio dela a inteligência assimila conhecimentos e se desenvolve para melhor compreender a vida*”.<sup>40</sup> E para o desenvolvimento dessa capacidade, além do ensino simultâneo da leitura com a escrita e do hábito da leitura, como expõem os próximos capítulos, a *Revista do Ensino* sugeria, entre outras propostas, a criação da biblioteca de sala, um espaço próprio para a criança ter, ao alcance de suas mãos, a possibilidade de escolher a leitura desejada, dentre os livros indicados pelo Conselho Superior da Instrução ou entre aqueles previamente examinados pela direção dos Grupos.

A figura que segue ilustra uma biblioteca de sala, na qual os livros estavam ao alcance das crianças, dispostos para sua escolha. As três crianças bem vestidas, corretamente sentadas em cadeiras pequenas, sem mesa, lendo silenciosamente (bocas fechadas), com a coluna ereta, pés no chão e roupas asseadas, sinalizavam a higienização<sup>41</sup> e a escolarização dos corpos. A menina em pé, ao lado da estante, virando as páginas de um livro, simula uma escolha de leitura, assim como a desorganização dos livros na estante demonstra que, para isto, os livros estavam sendo manuseados livremente e também eram escolhidos livremente, como se percebe pela diferença de tamanho daqueles que estão sendo apreciados.

---

<sup>40</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 8.094/1927.

<sup>41</sup> Sobre o higienismo dos anos vinte, Cf. ROCHA, *Imagens do analfabetismo*, 1995.



Figura 3: “Como se desenvolve, na criança, o gosto pela leitura”, REVISTA DO ENSINO nº 12, 1926, p.74

A leitura silenciosa, oficialmente escolarizada na segunda metade dos anos vinte, aparece na foto como símbolo da leitura individual, compreendida.<sup>42</sup> Na concepção difundida nos anos vinte e trinta no Brasil, a leitura silenciosa representava concentração e uma leitura reflexiva. Ela era concebida como uma normatização das maneiras de aquisição do conhecimento lido, de forma a modelar a leitura aproximando-a, juntamente com a escrita, às

<sup>42</sup> A leitura silenciosa é analisada no quarto capítulo. Sobre sua importância, ver também José Calvo (*Revista de Educação*, 1934), Lourenço Filho (*A discussão nos trabalhos de seminário*, 1934), Delgado de Carvalho (*A dissertação em aula*, 1934), Juracy Silveira (*Leitura na escola primária*, 1960).

*práticas da racionalidade.*<sup>43</sup> Era também a forma ideal de se ler nas bibliotecas escolares, espaço no qual várias crianças lêem diferentes livros, ao mesmo tempo.

## 2.2 Biblioteca escolar, suas normas e seus livros

Os Grupos Escolares da Capital, desde a segunda metade dos anos dez, começaram a criar outros espaços e proporcionar outros momentos para a leitura, além das aulas, como relataram algumas diretoras:

*Para comemorar de um modo prático os feriados nacionais e também como exercício de declamação fiz criar, em abril, uma associação denominada Club Infantil para que todos os alunos, notadamente os menos favorecidos pela sorte tomassem parte dizendo pequenos discursos, recitativos, monólogos, cançonetas etc. [...] Por iniciativa da Prof<sup>a</sup> Judith Ferreira foi criada neste grupo escolar uma Biblioteca para professores com seções para as crianças. As circulares para esses fim, têm tido boa acolhida sendo já grande o número de revistas, livros e jornais enviados.*<sup>44</sup>

*Foram criados neste ano:*

- Ensaio de poesias e cançonetas aos sábados;
  - Grêmio Literário;
  - Palestras infantis;
  - Biblioteca escolar infantil;
  - Seção de leituras morais infantis;
  - Criação do O Livro das Idéias, sobre pedagogia e assuntos vagos para o ensino. Este livro será apresentado às pessoas que forem consideradas dignas de ser ouvidas em matéria de instrução primária, método, modo de ensino etc.
- <sup>45</sup>

A biblioteca escolar foi prevista no Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais.<sup>46</sup> Nos Grupos ela deveria se constituir em uma ampla sala que abrigaria também o Museu. Segundo o Regimento, para ela haveria um livro próprio para registro, aberto e encerrado pelo inspetor escolar, onde deveriam ser

---

<sup>43</sup> Cf. VIDAL, *Livros por toda a parte*, 2000.

<sup>44</sup> Relatório de Helena Penna, diretora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, 08/12/1914, APM – SI 3525.

<sup>45</sup> Relatório de Adelaide Netto, diretora do Grupo Escolar Afonso Penna, 10/12/1914, APM – SI 3525.

<sup>46</sup> Decreto nº 1.969/1907.

“discriminadamente lançadas todas as peças de mobília, utensílios, livros, objetos etc, de modo a justificar a qualquer momento a existência exata dos mesmos”.<sup>47</sup> A biblioteca escolar serviria, a princípio, “para uso exclusivo dos professores e alunos”,<sup>48</sup> compondo-se “especialmente de obras, publicações e revistas de ensino e educação”,<sup>49</sup> que seriam “adquiridas por donativos e, quando possível, com o auxílio da Caixa Escolar”.<sup>50</sup> Nenhum livro deveria “ser retirado para consulta fora do estabelecimento, sem recibo do professor”, que o assinaria “também para os seus alunos”.<sup>51</sup> Segundo o Regulamento Geral da Instrução do Estado,<sup>52</sup> as bibliotecas também poderiam se fundar anexadas aos Grupos ou às escolas singulares.

Mesmo fazendo parte das plantas dos Grupos Escolares, ou anexas a eles, as bibliotecas levaram um certo tempo para serem aparelhadas e funcionarem na sala destinada a elas, permanecendo até os anos trinta o uso quase exclusivo da biblioteca de sala. Mesmo que as escolas recebessem doações de livros, revistas e periódicos para a composição das bibliotecas, até meados dos anos vinte, a maior parte dos relatórios de inspeção e direção, que a elas se referia, dizia respeito à sua lenta organização:

*O museu escolar, ainda incipiente, vai aos poucos sendo constituído, mediante donativos que tenho promovido. O mesmo se dá em relação a biblioteca escolar.*<sup>53</sup>

---

<sup>47</sup> Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 1.969/1907, Art. 45.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> Observa-se na história das bibliotecas que esta limitação não é exclusiva das bibliotecas escolares, na França estava na constituição da idéia aplicada ao termo: *no século XIX, dá-se o nome de “bibliotecas” aos acervos mais ou menos importantes de livros educativos e instrutivos, escolhidos com cuidado e expostos segundo regulamento a um público, em geral limitado, pelas instituições relevantes do Estado.* (CHARTIER & HÉBRARD, 1995, p.117)

<sup>50</sup> Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 1.969/1907, Art. 55.

<sup>51</sup> *Ibidem*, Parágrafo único.

<sup>52</sup> Decreto nº 3.191/1912.

<sup>53</sup> Relatório de José Rangel, diretor do Grupo Escolar de Juiz de Fora, 1907, APM – SI 2829.

*Há uma lacuna sensível neste prédio: a falta de local apropriado para Museu e Biblioteca, visto como os cômodos, que poderiam para isso servir, estão sendo adaptados para as futuras oficinas, conforme exige a planta.*<sup>54</sup>

*Tenho a súbita honra de comunicar a V Exa. que foi, ontem, criada a Biblioteca Escolar do estabelecimento de ensino, acima referido e que a mesma já se acha franqueada aos professores e alunos.*<sup>55</sup>

*A biblioteca [...] funciona provisoriamente no salão de entrada, onde fiz colocar duas grandes mesas e quatro armários adquiridos com as importâncias angariadas para esse fim. [...] Espero no correr do próximo ano, instala-la no magnífico salão do andar térreo, onde já se acha instalado, por ordem de V. Exa. o cinematógrafo e as lições de geografia e história.*<sup>56</sup>

*A biblioteca e o museu escolar não têm se desenvolvido como era de se esperar, atentas as vantagens dessas duas instituições num estabelecimento de ensino devido à falta de forro no salão a esse fim destinado. Já possui a primeira cerca de 700 volumes, quatro armários e duas grandes mesas para sua instalação.*<sup>57</sup>

A figura a seguir ilustra uma biblioteca de Grupo Escolar: uma mesa para se fazer leituras, uma máquina de datilografia para uso do bibliotecário e duas estantes de livros bem dispostos e organizados. Ao contrário da biblioteca de sala, já ilustrada neste capítulo, a rigorosa disposição dos livros não simula o manuseio dos mesmos, aliás, a ausência de crianças no espaço da biblioteca ilustra mais a sua não utilização do que a frequência de alunos e professores.

<sup>54</sup> Relatório de Cicero Arpino Caldeia Brant, diretor do Grupo Escolar de Diamantina, 15/04/1908, APM - SI 2850.

<sup>55</sup> Relatório de Adelaide E. Netto, diretora do 4º Grupo Escolar da Capital, 14/10/1913, APM – 3430.

<sup>56</sup> Relatório de Helena Penna, diretora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco da Capital, 12/12/1915, APM – SI 3596.

<sup>57</sup> *Idem*, 30/11/1916, APM – SI 3650.

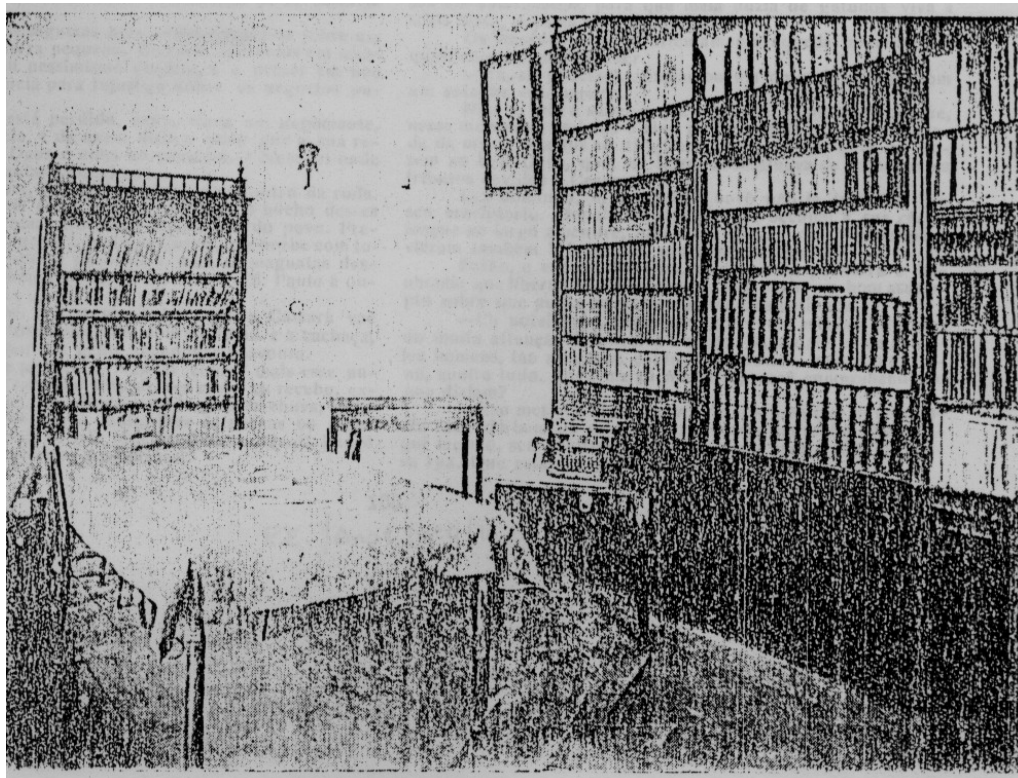


Figura 4: Biblioteca do Grupo Escolar de Lavras, REVISTA DO ENSINO n° 4, 1925, p.109

Ao que demonstram os relatórios e a própria legislação, a organização das bibliotecas foi sendo aperfeiçoada conforme a sua implantação e funcionamento nas escolas.

Já o material que poderia fazer parte delas, era referido na legislação desde 1911:

*As bibliotecas que se fundarem anexas aos grupos ou às escolas singulares, receberão, entre outros, os seguintes livros:*

- a) dicionários e gramáticas;*
- b) Atlas e compêndios;*
- c) compêndios de pedagogia;*
- d) tratados sobre trabalhos manuais;*
- e) livros de literatura clássica, coleção dos adotados para leitura nas escolas, relatórios etc.*<sup>58</sup>

O Regulamento das Escolas Normais Regionais também previu a criação de uma *biblioteca pedagógica*, que deveria ficar a cargo do secretário da escola<sup>59</sup>, “*não podendo fazer*

<sup>58</sup> Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais. Decreto n° 3.191/1911, Art. 190.

*parte da biblioteca obras ou publicações contrárias à moral ou aos bons costumes, ainda que sejam de elevado valor literário*".<sup>60</sup> Observa-se que a rigidez na prescrição das obras que deveriam ou não fazer parte das bibliotecas restringia as possibilidades de leitura na escola,<sup>61</sup> demonstrando uma preocupação com a formação moral das futuras professoras.

Mesmo que o Programa de Português das Escolas Normais<sup>62</sup> previsse para o 1º ano a "*leitura explicada e interpretada de trechos seletos de autores clássicos modernos*"; para o 2º ano a "*leitura e recitação expressiva de trechos de escritores portugueses e brasileiros de nota*"; para o 3º ano a "*leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas portugueses e brasileiros mais notáveis*" e para o 4º ano a "*apreciação do estilo, de seus ornamentos, das figuras de palavras e de pensamento e virtudes dos termos empregados*", ao que indica o Regulamento, não eram previstos para a biblioteca escolar toda espécie de livros de *elevado valor literário*, de modo que não eram todos os livros que deveriam ficar acessíveis ao professorado.

Estas prescrições restritivas denotam a relevância dada à formação moral das futuras professoras primárias, mesmo que para tal, fossem prejudicados os estudos literários. Fato explicado pelos valores que eram disseminados como sendo os mais importantes na educação do cidadão republicano, como expressava a já citada educadora Maria dos Reis Campos: "*chegamos à conclusão de que nossa escola tem de ser antes de mais nada, uma*

---

<sup>59</sup> Na Unificação do Ensino nas Escolas Normais Modelo, Regionais e Equiparadas do Estado (Decreto nº 4.524/1916), a guarda da biblioteca passou para a competência do *auxiliar do diretor*, devendo este manter em ordem e catalogados todos os livros. (Art. 48)

<sup>60</sup> Decreto nº 3.738/1912, Art. 293, §1º

<sup>61</sup> Segundo CHARTIER & HÉBRARD (1995, p.119), quaisquer que sejam as intenções que presidiram ao seu nascimento, a biblioteca é um dispositivo evidente de controle das leituras populares; controle conservador, reformista ou revolucionário, conforme o caso, controle privado ou público, conforme o Estado esteja ou não presente, mas sempre em controle daqueles que ainda não sabem ler bem, ou escolher seus livros; daqueles que não se deveria deixar sós para enfrentar os perigos de certas leituras no universo cada vez mais amplo do texto escrito. Portanto, as palavras que justificam sua existência se relacionam menos com o dispositivo em si mesmo do que com as finalidades de uma estratégia mais global, desenvolvida por todas as instâncias do poder ou do contrapoder, a serviço dos seus valores e ideais.

<sup>62</sup> Decreto nº 1.908/1906.



*escola de educação moral e de civismo*".<sup>63</sup> Divulgava-se, assim, de diversas formas, que o progresso do País dependia *diretamente da escola*, por isso, ele estava "*nas mãos dos professores e, essencialmente, dos mestres primários, considerados educadores por excelência*".<sup>64</sup> Na profissionalização do magistério, advinha, desses valores, a associação da moralidade ao saber.

A rigidez estava não só na determinação de *o quê* ler, mas se expandia também para *como* ler na biblioteca, impondo-se para este espaço uma leitura silenciosa e ordenada: "*a biblioteca será franqueada aos professores e alunos nos dias e horas em que funcionar a secretaria, contanto que observem a maior ordem, e guardem o maior silêncio*".<sup>65</sup> A observância fiel a cláusulas rígidas de controle do uso da biblioteca escolar era determinada da mesma forma para os Grupos Escolares:

- a) *Trazer as mãos limpas;*
- b) *Não estragar os livros;*
- c) *Virar as páginas com os dedos secos e sem a menor gota de saliva;*
- d) *Não incomodar os outros;*
- e) *Não conversar na sala de leitura.*<sup>66</sup>

A higiene e os demais hábitos a serem seguidos eram disciplinadores na conformação de uma rede de representações sobre o uso dos livros na biblioteca. O silêncio, o cuidado com os impressos e com a higiene pessoal, a disposição e utilização do mobiliário, a catalogação dos títulos, normatizaram a organização e o uso das bibliotecas<sup>67</sup> como mais um espaço de higienização e escolarização dos corpos. Mas, como já foi dito, a conquista desta organização e padronização foi lenta nas bibliotecas escolares, como se observa no próprio Regulamento do Ensino Primário de 1924, que voltou a prever o que já poderia ser consenso nas escolas do Estado: "*a direção dos estabelecimentos, com o concurso da Secretaria do*

---

<sup>63</sup> CAMPOS, *Escola Moderna*, p.278.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> Regulamento das Escolas Normais Regionais. Decreto nº 3.738/1912, Art. 294.

<sup>66</sup> "As salas de leitura nos Grupos Escolares", REVISTA DO ENSINO, nº 9, 1925, p.261.

<sup>67</sup> Cf. MENEGALE, *O que é e o que deve ser a Biblioteca Pública*, 1932.

*Interior, dos Conselhos Escolares<sup>68</sup> e dos alunos, organizará um museu e uma biblioteca composta de livros de estudo e de recreio para uso de alunos e professores”.*<sup>69</sup>

A única coisa que este Regulamento previa que ainda não constava na legislação anterior era a diferenciação dos livros que deveriam compor a biblioteca, como sendo *de estudo* e *de recreio*. Isto se deve à separação que passou a ser feita entre os tipos de livros usados para a leitura escolar. Os de recreio serviriam para habituar o alunado à *leitura recreativa*, que ensinaria a *arte de ler*, enquanto os de estudo serviriam para “*formar no aluno o hábito de usar a leitura para aquisição de informações úteis e das outras matérias*”.<sup>70</sup>

Esta separação, como já foi dito na Introdução deste trabalho, não é facilmente identificada nos impressos, uma vez que muitos livros usados para *estudo* não tinham esta identificação — encontrada somente em alguns títulos adotados pelos governos dos Estados brasileiros que trazem esta identificação impressa, ou nas *séries graduadas*, que trazem explícita identificação de seu uso escolar. Por isso optamos por dois tipos mais abrangentes de estudos dos impressos: tipo *série graduada* e tipo *isolado*.

Sejam quais forem os tipos de livro, de acordo com o Regulamento do Ensino Primário do Estado, “*nenhuma obra doada poderá figurar na biblioteca sem que tenha sido previamente examinada pelo diretor, que recusará as que julgue inconvenientes ou impróprias ao uso a que se destinam*”.<sup>71</sup> Ou seja, a biblioteca escolar deveria servir às finalidades da educação e não teria como função principal ampliar o acesso a todo tipo de leitura, mas somente à leitura conveniente aos objetivos educacionais, como deixavam entrever alguns artigos da *Revista do Ensino*:

---

<sup>68</sup> De acordo com o Decreto nº 6.655/1916, aos Conselhos Escolares Municipais caberia: *estimular o desenvolvimento do ensino primário, e como órgão auxiliar da administração*. (Art. 101) Eles deveriam ser compostos pelos seguintes membros: presidente da Câmara, diretor do Grupo ou professor designado pela diretoria da instrução, promotor de justiça e até cinco pessoas designadas pelo Presidente do Estado. (Art. 102) Seria de competência do presidente do Conselho, entre outras coisas, *requisitar livros aos alunos pobres*. (Art. 108)

<sup>69</sup> Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.655/1924, Art. 209.

<sup>70</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

<sup>71</sup> Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 7.970-A/1927, Art. 186.

*A freqüência da biblioteca tem direito a ser promovida à altura de disciplina escolar. Na escola primária, a biblioteca deve figurar como material didático tão indispensável quanto o quadro negro. Em cada uma das salas de aula, a começar nas do primeiro ano, haverá uma estante de livros apropriados à leitura das crianças. Quando estas ainda não souberem ler, a professora mostrar-lhes-á o livro e contará uma história dele, a efeito de despertar-lhes o interesse pela leitura. Logo que puderem ler, os alunos todos terão tempo disponível para a freqüência da pequenina biblioteca. As obras escolhidas serão naturalmente próprias para as crianças, que trocarão entre si e com a professora impressões recebidas pela leitura.<sup>72</sup>*

Já o artigo “Os livros para nossas crianças” procurava “*indicar aos professores e ás mães, alguns livros, á proporção que os for conhecendo, com os quaes se possa, dentro de limites possíveis, organizar bibliothecas escolares nos nossos estabelecimentos de instrução primaria*”.<sup>73</sup> Alguns dos títulos comentados no artigo também existiam na biblioteca do Grupo Escolar Barão do Rio Branco e as referências feitas a eles na *Revista* dão indícios dos critérios utilizados para sua classificação:

*1) Creança, meu amor, de Cecilia Meirelles é sugerido para as bibliotecas infantis e para o coração das mães e professoras, dizendo que ele lembra carícias aveludadas, são poemas em prosa sobre coisas do mundo encantado das crianças, cada trecho tem um bom ensinamento...*

*2) A fada Hygia - primeiro livro de higiene, de Renato Kehl, é justificado por trazer duas cousas [que] devem servir de fato ás nossas preocupações: a virtude e a saúde. Justifica ainda que o autor conhece bem a psicologia infantil. É dirigido a crianças de 5 a 8 anos, idade na qual se installam, que se plasmam no entendimento infantil os são ensinamentos, encaminhando-as para a prática das boas normas, das quaes nunca mais se dashabituarão. É considerado excelente auxiliar para os professores e para as mães.*

*3) A arvore, de Julia Lopes de Almeida e Affonso Lopes de Almeida, é considerado interessante e instrutivo, despertando a curiosidade infantil. É explicado que nele as crianças adquirirão conhecimentos muito uteis sobre as nossas riquezas vegetaes, é escrito em linguagem corrente, com prosa, versos, provérbios e cenas dialogadas.*

*4) Lendas dos nossos índios, de G. Brandenburger, é considerado um livro que deve compor uma biblioteca de literatura "nacional", citando Afranio Peixoto, no qual é possível conhecer e compreender um pouco a raça que é*

<sup>72</sup> “A biblioteca”, REVISTA DO ENSINO n° 35, 1929, p.109.

<sup>73</sup> REVISTA DO ENSINO n°16, 1926, p.310.

*mais legitimamente brasileira, com linguagem acessível às crianças, e diverte sendo útil.*

5) *As crianças e os animais, de Suzana Cornaz, é considerado claro, atraente e desperta a curiosidade infantil com noções de história natural. Ensina divertindo com narrativas de fácil compreensão e pode ser utilizado como modelo de aulas pra professoras.*<sup>74</sup>

Os livros *Creança, meu amor*; *A fada Hygia* e *A árvore* foram considerados na classificação da sala de leitura “Dr. Sandoval Azevedo” como *educativos e instrutivos*, enquanto o livro *Lendas dos nossos índios* foi classificado como *recreativo*. Contudo, pela descrição da *Revista*, observa-se que os critérios de classificação usados no Grupo Escolar nem sempre diziam respeito à estrutura poética da linguagem dos livros, mas ao conteúdo de seus textos e às mensagens que eles sugeriam. Foi o que aconteceu com o livro de Cecília Meireles, que mesmo *trazendo coisas sobre o mundo encantado das crianças*, característica que poderia fazer dele um livro *recreativo*, foi classificado na sala de leitura como *educativo*, muito provavelmente por trazer *bons ensinamentos*, como descreve a *Revista*.

A importância dada ao cunho educativo e moral nos primeiros livros escolares era quase um consenso nos discursos de educadores, como no pensamento de Manoel Bomfim, destacado no mesmo artigo: “*livro de leitura, o mais importante da biblioteca escolar, deve ser minimamente educativo, porque é o primeiro que se oferece à criança para o fim de comove-la e de inspira-la, devendo ser uma desenvolvida lição de moral concreta*”.<sup>75</sup> Mas também os gostos pelo *maravilhoso*, pelo *sobrenatural* e pelas *aventuras*, eram considerados neste artigo como sendo comuns às crianças, devendo-se, por isso, além de se pensar nos *problemas educativos* quando na escolha dos livros, deveria se pensar *principalmente*, no

---

<sup>74</sup> “Os livros para as nossas crianças”, REVISTA DO ENSINO nº16, 1926, p.310.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p.309.

interesse do jovem leitor.<sup>76</sup> Sobre as preferências das crianças o artigo citou um inquérito de CLAPARÈDE referente às predileções por assunto:

<b>Assuntos preferidos</b>	<b>Rapazes</b>	<b>Meninas</b>
<i>Aventuras</i>	76%	24%
<i>Meninos heróis</i>	12%	52%

Fonte: REVISTA DO ENSINO nº 16, 1926, p.309

Conhecer quais os títulos classificados como sendo de *aventura* ou de *meninos heróis*, permanecia uma incógnita, pois como se viu na disposição dos livros do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, essas classificações tendiam a ser reduzidas às funções educativas, sendo, portanto, tendenciosas. De maneira que, referências como as do inquérito de CLAPARÈDE, mais idealizavam o gosto infantil do que informavam ao professorado sobre as pesquisas que podiam, de fato, auxiliar o seu trabalho com os livros de leitura.

De qualquer forma, todo o empenho em conhecer as preferências do leitor e também a intensificação da produção de livros de leitura, contribuiu para que, no transcorrer dos anos dez e vinte a leitura escolar fosse assumindo um lugar cada vez mais destacado nos discursos dos educadores. Assim, eles investiram ainda mais na frequência das crianças às bibliotecas, principalmente nas escolares, visto que, nas outras bibliotecas públicas era proibida a frequência de menores de 14 anos.<sup>77</sup> Mesmo assim, todas as publicações encontradas sobre a leitura escolar continuaram se restringindo a leitura das crianças aos títulos considerados como *próprios* para elas. Estes eram indicados nas listas de livros para a

<sup>76</sup> Sobre a busca em se atender aos interesses das crianças, será tratado no quarto capítulo.

<sup>77</sup> Segundo MENEGALE (1932, p.96), era vedado o acesso de menores de catorze anos na Biblioteca Pública de Belo Horizonte e explicava: “Não há mais razão para vedar-se às crianças o acesso à Biblioteca. A fiscalização que outrora era deficientíssima, e a aquisição de livros próprios permitem incrementar a leitura infantil no estabelecimento; nessas condições, fiz anunciar, pelo órgão oficial, a admissão à consulta de menores de quatorze anos, e o resultado foi logo animador: crianças e pais ocorreram em procura da biblioteca infantil, cuja organização encetei. Para o próximo ano, espero dar-lhe desenvolvimento, entrando em entendimento com as sras. diretoras dos Grupos Escolares da Capital, a ver se é possível instituir a distribuição de obras de literatura infantil, a prazo determinado, à biblioteca de cada um deles.” (p.56-57)

*biblioteca infantil*, divulgadas nos Programas de Ensino e na *Revista do Ensino*, como se verá no quarto capítulo.

A leitura praticada nas bibliotecas escolares, por sua vez, era referida na *Revista do Ensino* da segunda metade dos anos vinte, como sendo aquele local no qual as próprias crianças poderiam escolher as suas leituras e levar os livros para serem lidos em casa, com sua família, como um meio desta última ser *reeducada* através da influência da escolarização das crianças:

*A educação moral e cívica dada na escola, quando é o objeto dos cuidados particulares que comporta, pode penetrar também na família; a leitura feita em aula de uma passagem, fácil de compreender, de um trecho é muita vez repetida em casa pelo jovem instrutor [...] e consegue, às vezes, interessar nessa leitura os pais.*<sup>78</sup>

A presença da família nos Grupos Escolares foi aliciada desde a instalação destes e, posteriormente, foi previsto no Regulamento de Ensino de 1924<sup>79</sup> a criação de uma *Associações de Mães*, com a finalidade de auxílio mútuo entre família e escola. Em um artigo da *Revista do Ensino*, também há uma citação de Agostinho Campos, que destacava a importância ao *ensino moral* pela via da *pressão moral das famílias*.<sup>80</sup> Igualmente o Presidente de Estado, Fernando de Mello Vianna, colocava a escola como prolongamento do lar, afirmando que aquela “*pouco fará sem as fortes inspirações da mãe de família*”.<sup>81</sup> Complementando sua argumentação, ele considerava que “*somente as mães são capazes de modelar nas crianças os grandes ensinamentos de ordem, de disciplina, de amor à terra em que nasceu*”, o que ele presumia já ter adquirido a criança quando esta “*transpõe as portas da escola*”.<sup>82</sup>

---

<sup>78</sup> “A criança também pode ter influência na educação dos pais”, *REVISTA DO ENSINO* nº 13, 1926, p.127.

<sup>79</sup> Decreto nº 6.655/1927, Art. 88.

<sup>80</sup> “Associação das Mães”, *REVISTA DO ENSINO* nº 1, 1925, p.31.

<sup>81</sup> *Ibidem*.

<sup>82</sup> “As mães de família mineiras”, *REVISTA DO ENSINO* nº 2, 1925, p.33.

Como já foi observado no primeiro capítulo, no modelo republicano de educação, caberia à família educar a criança até a idade escolar, a partir da qual o Estado, junto com a família, daria continuidade à educação da infância, como também apontam outros artigos da *Revista do Ensino*.<sup>83</sup> Por outro lado, educar a infância na escola significava, em alguns discursos, educar ao mesmo tempo, sua família, como aponta um artigo de Guerino Casasanta, posterior àquele que tratava da responsabilidade da escola educar moralmente a infância:

*É-nos impossível educar nas Escolas quando os pais de nossos alunos são eles próprios mal educados; por conseguinte, qualquer tentativa nossa para educar estas crianças as poriam em atrito com os pais e parentes, e, por meio destes, conosco educadores. Depois desta época [exemplo europeu] fundaram-se diversas associações com o fim de inculcar esses princípios educacionais a todos os pais, noivos ou pessoas outras que cuidassem da formação da juventude.*<sup>84</sup>

No sentido atribuído pelo artigo da *Revista*, tudo o que fosse levado da escola para casa seria útil para a reeducação da família, inclusive os livros, que além de servirem para o desenvolvimento da leitura, da linguagem, para educação cívica, moral e para a recreação das crianças, poderiam alcançar também seus familiares. Aliás, atingir a família era posto como ponto nevrálgico da utilidade da frequência à biblioteca, como “*sucessora natural da escola e a continuadora mais solícita da educação: ela deve fazer parte do nosso lar, ser freqüentada por toda a família, como o santuário da inteligência*”.<sup>85</sup>

A importância atribuída à biblioteca, como possibilitadora da continuidade da educação, dizia respeito também às bibliotecas das escolas normais que, “*além de*

---

<sup>83</sup> Alguns exemplos: “Educação – obra de amor”, de Guerino Casasanta (REVISTA DO ENSINO n° 14, 1926); “A mentira egoística”, de Lucio José dos Santos (REVISTA DO ENSINO n° 16, 1926); “Problemas de educação moral”, de Guimarães Menegale (REVISTA DO ENSINO n° 20, 1927); “Às mães de família mineiras”, de Mello Vianna (REVISTA DO ENSINO n° 2, 1925); “Para que uma professora realize com êxito o seu trabalho”, de uma revista americana (REVISTA DO ENSINO n° 10, 1926); “Agremiações que dão vida e eficiência ao ensino”, s/r (REVISTA DO ENSINO n° 9, 1925).

<sup>84</sup> “A mentira infantil”, REVISTA DO ENSINO n° 15, 1926, p.207.

<sup>85</sup> “Frequência da biblioteca”, REVISTA DO ENSINO n° 36, 1929, p.103-104.

*representarem um fator de estímulos para indispensáveis estudos e em virtude da escassez de certos trabalhos nas livrarias do país, são hoje, as únicas possuidoras de obras onde se encontram as teorias modernas reconstrutoras dos velhos processos didáticos...*<sup>86</sup> Segundo este artigo, concluído o curso normal, as professoras, habituadas à leitura na biblioteca, teriam nela um manancial de informações sobre o ensino moderno. Discursos como este indicam a importância dada à apreciação de uma *boa leitura* por parte do professorado, tanto quanto por parte das crianças do ensino primário. De modo que, professores e alunos soubessem aproveitar este conhecimento com autonomia, como indicam algumas argumentações existentes na *Revista do Ensino*:

*Transformando o normalista em professor estudioso, ficará resolvido o problema do ensino primário. Cada professor criará então, para seu uso, um curso de aperfeiçoamento, representado pelos melhores livros e revistas pedagógicas, que ele irá adquirindo sempre, e dos quais ha de tirar ensinamentos aproveitáveis ao trabalho educativo.*<sup>87</sup>

A familiaridade do professor com a biblioteca é indicada no artigo como capaz de fazer dele o profissional ideal para assumir o lugar do bibliotecário nas bibliotecas escolares. Isto porque, segundo os artigos da *Revista do Ensino*, “*a biblioteca escolar representa a transição, que a vida social impõe, da didática para a auto-didática*”.<sup>88</sup> Por esta aceção, o *professor de biblioteca* era considerado capaz de converter os alunos em *professores de si mesmos*, proporcionando-lhes a *emancipação intelectual*. Para tanto, atribuíam-lhes as funções de indicar leituras aos alunos, apontar o que eles precisavam caso não encontrassem, exercitar os alunos a extraírem notas de leitura e distribuí-las pelos assuntos, devendo, para isso, ser *bons conhecedores de livros e ter ampla cultura geral*.

Os professores, assumindo as funções do bibliotecário, caracterizavam melhor a biblioteca escolar como mais um espaço de escolarização da leitura. Aliás, neste processo de

---

<sup>86</sup> “Bibliotecas Escolares”, REVISTA DO ENSINO nº 37, 1929, p. 119.

<sup>87</sup> “Frequência da biblioteca”, REVISTA DO ENSINO nº 36, 1929, p.103.

<sup>88</sup> “Vossa biblioteca”, REVISTA DO ENSINO nº 35, 1929, p.111.



escolarização da leitura na biblioteca, foi proposta a *aula de biblioteca*, com o seguinte encaminhamento: “o professor deixará que os alunos examinem, à vontade, todos esses livros. Conversará com eles a respeito, mostrando-lhes, se for possível, algum incidente ocorrido nesse tempo, indicando-lhes as novas obras, que terão de ler agora”.<sup>89</sup> Em continuidade a esta primeira etapa de apresentação dos livros, a aula de biblioteca também deveria acompanhar a graduação do ensino:

*A primeira aula: Venho mostrar-vos, dirá o professor aos alunos, este livro bonito, ornado de gravuras e cheio de histórias. Agora, depois de o terdes visto, ireis ouvir uma das histórias dele, que eu vou contar. Mais tarde, quando estiverdes adiantados, também podereis ler esta história.*

*No decorrer do primeiro ano, o professor irá narrando para a classe histórias e fábulas escolhidas, fatos e notícias interessantes, encontrados em livros, jornais e revistas que sempre apresentará aos alunos, para os quais também recitará quadras e pequenas poesias, todas elas ao alcance do entendimento infantil. Tudo dependerá da escolha das narrações e poesias, bem como do modo de apresentá-las.*

*[...] Para o segundo ano, o programa será o mesmo das linhas anteriores, com este acréscimo: depois de narrar ou recitar, o professor lerá a história ou a poesia respectiva. “No ano findo, dirá ele, contei as histórias que havia lido; neste ano, vou ler as histórias que tiver narrado. Como vedes, eu gosto tanto da leitura, que tomo o trabalho de ler e reler as narrativas”.*

*Tendo ouvido tantas narrações, e leituras agradáveis, a classe há de naturalmente interessar-se, no terceiro ano, pela biblioteca, que lhe será então apresentada, bem arrumadinhos os livros em uma pequena estante, dentro da sala de aula. [...] Será intensificada no terceiro ano a propaganda da leitura, sob a bandeira de guerra ao analfabetismo. Os alunos lerão na aula, levarão livros para ler em casa, contarão o que tiverem lido, conversarão sobre o valor da biblioteca, farão da leitura animadíssimo esporte.*

*No quarto ano, a aula de leitura transformar-se-á em aula de biblioteca, sem nenhum livro especial de classe, mas com as obras da biblioteca para os alunos lerem. A leitura será individual, por conseguinte silenciosa, com exceção dos casos em que o professor ou o aluno encontrar algum trecho de grande interesse para a classe. [...] É de esperar que, no último ano primário, o aluno esteja habituado a freqüentar a biblioteca, e se ache em condições de aprender a servir-se dela como um dos meios de resolver as dificuldades da vida. (grifos nossos)<sup>90</sup>*

Observa-se nas prescrições da *aula de biblioteca* que, para além do movimento de escolarização desse espaço, existia uma tentativa de aproximar a leitura com o prazer e o

<sup>89</sup> “Frequência da biblioteca”, REVISTA DO ENSINO n° 36, 1929, p.104.

<sup>90</sup> *Ibidem*.

gosto.<sup>91</sup> Estes dois objetivos da escola primária eram propostos para o ensino da leitura a fim de possibilitar uma familiarização gradual com a sua prática. Esta prática, segundo os discursos em seu favor, deveria se desenvolver de acordo com as capacidades das crianças, sem forçá-las à memorização e sem enfiá-las com textos desinteressantes, de modo que, já no final do 1º ano, o aluno tivesse “*formado o hábito de ler por prazer, e não por dever e o gosto pela boa leitura*”.<sup>92</sup>

De acordo com os discursos produzidos sobre a escolarização da leitura, para a criança se habituar a ler precisava ter contato direto e constante com os livros. E a escola, juntamente com o Conselho Superior da Instrução, encarregaram-se de decidir o que era *bom* para as crianças, disponibilizando nas bibliotecas escolares somente os títulos aprovados pelo Conselho ou autorizados pela direção e fiscalizados pela inspetoria de ensino, na tentativa de se evitar, assim, a presença de livros e outros impressos que não atendessem às finalidades educacionais.

Os discursos manifestos pelo pioneiro da *educação nova*, Fernando de Azevedo — um dos que mais se envolveu com as questões da leitura nas reformas dos anos vinte e trinta —, em contrapartida às determinações reguladoras e homogeneizáveis da escolarização da leitura, atribuíam às bibliotecas uma perspectiva menos controladora. AZEVEDO (1933) sugeriu que as bibliotecas estivessem por toda parte, sendo “*freqüentadas pelos pequeninos*

---

<sup>91</sup> Segundo Immanuel Kant, “de cada representação posso dizer que é pelo menos *possível* que ela (como conhecimento) seja ligada a um prazer. Daquilo que denomino *agradável* digo que ele *efetivamente* produz prazer em mim”. (KANT, *Crítica da faculdade do juízo*, 1997, §18) Pensada nesta perspectiva kantiana, a representação que os alunos deveriam criar sobre a leitura vivenciada na escola seria a do *prazer* de ler coisas que ele aprenderia, pela prática da leitura escolar, que eram *boas* e, portanto, lhe agradassem. Mas este conceito de bom era forjado na escola, que apresentava aos alunos somente o que era aprovado como *bom* de acordo com as finalidades educacionais. Ainda segundo KANT, “o juízo de gosto imputa o assentimento a qualquer um; e quem declara algo belo quer que qualquer um *deva* aprovar o objeto em apreço e igualmente declara-lo belo. O *dever*, no juízo estético, segundo todos os dados que são requeridos para o ajuizamento, é, portanto, ele mesmo expresso só condicionadamente. Procura-se ganhar o assentimento de cada um, porque se tem para isso um fundamento que é comum a todos; com esse assentimento também se poderia contar se apenas se estivesse sempre seguro de que o caso seria subsumido corretamente sob aquele fundamento como regra da aprovação”. De modo que, “se juízos de gosto (identicamente aos juízos de conhecimento) tivessem um princípio objetivo determinado, então aquele que os profere segundo esse princípio reivindicaria necessidade incondicionada de seu juízo”. (*Idem*, p.109)

<sup>92</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

*leitores, curiosos e insatisfeitos, e constantemente renovadas e enriquecidas de novos livros e de novas seções, para atenderem à variedade de gostos, de preferências e necessidades dos alunos*”,<sup>93</sup> uma vez que, segundo ele:

*Só se pode despertar e desenvolver o gosto pelos livros, pondo-se ao alcance das crianças os livros que tenham prazer de ler e que são devorados, mal lhes caem nas mãos. E, com o acréscimo incessante dos livros que lhes satisfaçam ao gosto e ao interesse, e com o direito, de escolha, com que se lhes desperta o espírito crítico, pelas oportunidades de comparação, alarga-se o campo de suas leituras e, com elas, o horizonte mental e social dos alunos, adquire-se uma nova sensibilidade, resultante de um mundo de idéias e emoções diferentes das idéias e emoções do mundo em que vive, e multiplicam-se, através dos livros, como através do filme e do rádio, as possibilidades e os pontos de contato com a experiência humana.*<sup>94</sup>

Despertar o espírito crítico e adquirir sensibilidade eram os objetivos que faziam parte das propostas do movimento renovador da educação, que propunha como finalidade da escola primária *educar* e não só acumular conhecimentos. Por isso o ensino estava fundado no exercício de capacidades, para que o jovem deixasse a escola “*com o espírito alerta para tudo, aberto facilmente a todas as aquisições, dúctil e capaz de aprender a adaptar-se*”.<sup>95</sup> Como já foi dito aqui, era um ideal produzido no movimento em favor do ensino graduado, no qual o gosto e o prazer pela leitura foram construídos como meios de se conquistar a autonomia da aprendizagem. Nesta perspectiva, a escola ficava incumbida de proporcionar, desde a mais tenra idade, o gosto pelo conhecimento e o interesse pelos *bons livros*, para que, saindo dela, o sujeito soubesse buscar sozinho, nas bibliotecas, o que precisava para alimentar seu espírito, aumentar seus conhecimentos profissionais ou ampliar sua formação. E segundo os educadores, o *club de leitura* era outro espaço que ajudaria a atingir estes objetivos da escolarização.

[MK1] Comentário:  
CAPÍTULO 3 ?????

<sup>93</sup> AZEVEDO, *A renovação educacional e o livro*, p.133.

<sup>94</sup> *Ibidem*, p. 134.

<sup>95</sup> CAMPOS, *Escola Moderna*, p.122.

### 2.3 *Clubs de leitura*, indícios de autonomia na escolha

Com a implantação do ensino graduado ficou definida a separação entre duas etapas do ensino simultâneo da leitura com a escrita. Nos dois primeiros anos do curso primário os alunos deveriam ter vencido a etapa *mecânica* da leitura e, nos dois últimos anos, deveria ser desenvolvida a leitura *corrente*, como se verá mais detalhadamente nos próximos capítulos. Para a leitura corrente, além dos livros adotados, também deveriam ser lidos outros livros prescritos, jornais, revistas e demais publicações que proporcionassem a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento da leitura.

No final dos anos vinte, por sua vez, também foram prescritos para o 4º ano primário: os livros que deveriam compor uma biblioteca infantil<sup>96</sup> e a criação dos *clubs de leitura*, ambos possibilitando a ampliação dos espaços escolares e do tempo para leitura. Os *clubs* foram oficializados no Regulamento do Ensino Primário de 1927, que especificou sua finalidade, as funções de seus membros e as atividades que deveriam ser desenvolvidas:

**Quadro 1: *Clubs de leitura* no Regulamento do Ensino Primário de 1927**

**Art.198.** “Em cada Grupo Escolar serão organizados um ou mais clubs de leitura entre os alunos das classes do 3º e 4º anos”.

**Art.199.** “O club terá por fim estimular a leitura de bons livros e favorecer o desenvolvimento do gosto na escolha das obras; promover a leitura em voz alta e a audição inteligente por parte do auditório infantil que assistir à leitura; desenvolver as aptidões de expressão por exposições orais que farão os alunos do resultado de suas leituras e da sua opinião sobre os assuntos sujeitos à deliberação do club; aumentar a biblioteca escolar pelo próprio esforço dos membros do club, os quais deverão conservar e encadernar os livros da biblioteca”.

**Art.200.** “A direção do club pertencerá aos próprios alunos, que deverão eleger dentre eles para constituírem a administração”.

**Art.201.** “Os professores devem, por todos os meios ao seu alcance, estimular e favorecer o bom funcionamento do club, sem, contudo, interferir na sua administração e no jogo espontâneo das atividades infantis. A sua ação se limitará a encorajar, por meio de conselhos, as crianças mais atrasadas a fazerem exercícios repetidos de leitura, de maneira a poderem pertencer ao club; a sugerir oportunidades para a organização de alocações a serem pronunciadas; a criar situações favoráveis à reunião do club e freqüente realização de leituras em voz alta”.

**Art.202.** “O club organizará, depois de apresentadas gestões e propostas por parte de seus membros, uma lista de 5 livros que, a seu juízo, devem ser lidos pelos alunos de cada classe antes de terminado o ano letivo”.

§1º “Depois de lidos pelos alunos pertencentes ao club os 5 livros a que se refere este artigo, designarão, em seção ou seções especiais, dentre eles o que, a seu juízo, deve ser recomendado como o mais próprio para ser adotado como livro do 4º ano”.

§2º “Os livros assim escolhidos pelo club serão submetidos ao exame dos professores e demais técnicos do ensino primário e propostos à consideração do Conselho Superior da Instrução”.

**Fonte: Conjunto de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais – Decreto nº 7.970-A/1927**

<sup>96</sup> Analisada no quarto capítulo.

A normatização dos *clubs de leitura*, já mais próxima das propostas de renovação da educação, colocava os alunos como membros ativos não só de sua direção e organização, como também da seleção de livros para a leitura feita no *club* e também para uso em sala, ou seja, as crianças eram representadas como membros ativos da comunidade de leitores. Percebe-se, neste movimento, o arrefecimento do papel do professor como “*agente principal, de iniciador de todos os movimentos, de elemento ativo por excelência. Os elementos ativos, agora, são os alunos*”,<sup>97</sup> uma vez que a eles caberia, segundo o Regulamento, o trabalho direto com a seleção e leitura.

Contudo, é notório em atas de *club de leitura* o empenho das professoras não só na proposição de criação dos mesmos, como também na retaguarda das decisões ali tomadas. Consta do livro de atas do *Club de leitura “Ruy Barbosa”*, fundado em 11/02/1930 no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, da Capital,<sup>98</sup> a proposição da professora Maria da Conceição Queiroga para a criação do *club*, “*o que foi aceito por todos os alunos*”. Também foi a professora quem propôs a escolha de um nome para o *club*, que foi discutido e resolvido pelos sócios, que eram alunos do 4º ano. Neste *club* houve eleições para os cargos de presidente, vice-presidente, 1º e 2º secretários e tesoureiro, sendo a bibliotecária e seu auxiliar escolhidos pela mestra. A presença da diretora, da vice-diretora e da professora do Grupo na instalação do *club*, assim como a presença de alguns professores visitantes em suas reuniões, também demonstra a proeminência institucional que foi conferida a este espaço escolar de leitura. Ao que indicam esses e outros procedimentos, ele se tornou um espaço importante nos Grupos Escolares da Capital, também como colaborador das festas escolares e como alvo de doações de livros pela comunidade.

---

<sup>97</sup> CAMPOS, *Escola Moderna*, p.112.

<sup>98</sup> O livro de atas do *Club de leitura “Ruy Barbosa”* se encontra no acervo do Museu da Escola do Centro de Referência do Professor de Belo Horizonte.

Nas seções do *Club de leitura* “Ruy Barbosa” ocorriam aprovações dos estatutos, exposições sobre os donativos feitos para a biblioteca do *club*, leituras de trechos de livros, leituras de relatórios sobre o acervo de sua biblioteca e prestações de contas. E, sendo um espaço escolar, nele também não deixavam de existir medidas reguladoras da disciplina, como: os alunos que tirassem notas inferiores a 8 (oito) não recebiam livros durante uma semana e aqueles que não pagassem a taxa de associação eram expulsos do *club*. Já no que diz respeito à seleção dos livros, o rigor era menor do que havia para as bibliotecas e aulas de leitura. Encontravam-se entre os livros existentes, doados, comprados, lidos e desaparecidos, tanto aqueles títulos conhecidamente aprovados pelo Conselho Superior da Instrução e indicados pelos Programas de Ensino, como também outros que não apareciam citados nem mesmo na *Revista do Ensino*:

<b>Quadro 2: Livros do <i>club de leitura</i> “Ruy Barbosa”, do Grupo Escolar Barão do Rio Branco - 1931</b>	
<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTOR(A)</b>
<i>A menina do narizinho arrebitado</i>	Monteiro Lobato
<i>Ali-babá e os 40 ladrões</i>	Contos escolhidos
<i>Amiguinho do Nhonho</i>	Meneses Vieira
<i>As férias</i>	(sem referência)
<i>As meninas exemplares</i>	Mme de Ségur
<i>As mil e uma noites</i>	Contos escolhidos
<i>As minhas férias</i>	(sem referência)
<i>As trapças do Capitão Farofia</i>	(sem referência)
<i>As três cabeças de ouro</i>	(sem referência)
<i>História Ilustrada</i>	(sem referência)
<i>História Sagrada</i>	(sem referência)
<i>Leituras Infantis</i>	(sem referência)
<i>Livro de Elza</i>	João Lúcio dos Santos
<i>Livro de Ildeu</i>	João Lúcio dos Santos
<i>Livro de leitura</i>	Bilac e Bomfim
<i>O mercador e o gênio</i>	(sem referência)
<i>O reino da bondade</i>	(sem referência)
<i>Pinocchio</i>	Collodi

**Fonte: Livro de Atas do *Club de Leitura* “Ruy Barbosa”, Museu da Escola do Centro de Referência do Professor.**

A existência de livros não recomendados pelos órgãos oficiais do Governo indica a possibilidade deste espaço escolar de leitura ter sofrido menor controle do que a sala de aula e

a biblioteca escolar, embora nestes espaços também circulassem outros títulos menos recomendados, denunciados nos relatórios de inspeção, como se verá no quarto capítulo. Aliás, esta flexibilidade na escolha dos títulos lidos nos *clubs* era prevista em sua própria regulamentação<sup>99</sup> e a característica de se prever *espontaneidade* na leitura eram atributos que apontavam um menor controle sobre o que era lido. O que também se evidencia em alguns dos objetivos da leitura nos *clubs*, propostos pela professora Amélia de Castro Monteiro: ensinar “*a julgar criteriosamente, a criticar e partilhar*”,<sup>100</sup> a ponto dos próprios alunos aconselharem leituras para os colegas de classe.

Nestas propostas de aumento da flexibilidade na escolha dos livros e nas práticas de leitura corrente, caracteriza-se uma ruptura na sua escolarização, como foi exposto sobre as bibliotecas escolares e apontada também por outros estudos, já comentados na introdução. Ruptura consolidada pelos discursos dos pioneiros da educação renovada e oficializada na legislação do ensino, indicando um esforço maior em se aproximar a leitura das preferências infantis para que, de fato, ela fosse prazerosa.

Outra ruptura já apontada aqui e que também se evidencia nas propostas dos *clubs* é a leitura silenciosa. Embora ela fosse oficializada no Programa de Ensino de 1925, observa-se nas atividades dos *clubs* uma permanência na valorização da leitura oral como fator imprescindível para o desenvolvimento da leitura corrente. Aliás, o modelo de leitura que a criança tinha para suas atividades estava quase todo relacionado com sua oralidade:

*A criança também deve ter o seu modelo:*

*1 – Entender o que lê.*

*2 – Fazer falar naturalmente as pessoas (fazer viver os personagens).*

*3 – Ler com voz clara e agradável.*

*4 – Pronunciar bem as palavras novas.*

*5 – Ficar em posição confortável e correta.*

*6 – Segurar o livro em posição conveniente.*<sup>101</sup>

<sup>99</sup> Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 7.970-A/1927, Art. 202.

<sup>100</sup> “*Club de leitura*”, REVISTA DO ENSINO nº 36, 1929, p.65.

<sup>101</sup> *Ibidem*, p. 66.

A escola, deste modo, insistia em garantir o aspecto socializador da leitura oral e as qualidades da boa postura do leitor, lendo em silêncio ou oralmente. Tanto que, exercícios e testes de leitura silenciosa também foram divulgados na segunda metade dos anos vinte como *complemento da leitura oral*, como se verá no quarto capítulo. No entanto, as atividades nos *clubs* não tinham como objetivo somente desenvolver as capacidades de leitura oral e de linguagem, como também objetivava desenvolver o “*poder de organizar idéias, de se exprimir facilmente e no pensamento real*”.<sup>102</sup> Por isso, a tríplice função da escolarização da leitura, que impulsionava as práticas desenvolvidas em todos os espaços escolares, com seus tempos pré-estabelecidos: ler, compreender e exprimir o que foi compreendido.

---

<sup>102</sup> “*Club de leitura*”, REVISTA DO ENSINO n° 36, 1929, p.66.



## CAPÍTULO 3

### LEITURA MECÂNICA: MÉTODOS E LIVROS

**A**ntes da criação dos Grupos Escolares, mesmo que existissem prescrições de métodos e de livros para o ensino da leitura, não havia uniformidade na instrução elementar. Ainda que os métodos a serem usados fossem determinados na legislação e existissem os inspetores para a fiscalização de seu cumprimento, era difícil manter um padrão de ensino. Portanto, são muitos os relatos sobre as dificuldades encontradas no ensino elementar que podiam impossibilitar uma unidade, como a falta de professores preparados, a escassez de material didático e a ausência de espaço adequado para o bom andamento dos métodos.<sup>1</sup>

Os materiais usados para o ensino da leitura também se diversificavam, sendo empregados textos que não eram próprios para a escolarização, como os manuscritos —

---

<sup>1</sup> Ao que se tem conhecimento, antes da criação dos Grupos Escolares no Estado de Minas Gerais, e até mesmo depois deles, foram usados inúmeros métodos para o ensino, alguns deles opostos na forma e no conteúdo, empregados ao mesmo tempo em escolas diferentes ou na mesma escola, como o ensino individual, o mútuo e o simultâneo e o método intuitivo. Entre os métodos de ensino da leitura, foram usados os sintéticos da soletração, da silabação e o fônico, além do método analítico da palavra. Mas esta miscelânea de métodos não era exclusiva deste Estado brasileiro, inclusive outros países viveram esta mesma situação. Cf. AMÂNCIO, *Ensino de leitura e escola primária no Mato Grosso*, 2000; JUANÉDA-ALBARÈDE, *Cent ans de méthodes de lecture*, 1998.

documentos de cartório e cartas — e outros impressos existentes — a Constituição da República do Brasil e do Estado de Minas Gerais, o Código Criminal e livros de catecismo.<sup>2</sup>

Mas também havia livros apropriados<sup>3</sup> para a escolarização das crianças, como os livros de história e as gramáticas<sup>4</sup>, alguns romances<sup>5</sup> e os livros produzidos especialmente para o ensino e para a leitura corrente. Além de alguns de autores estrangeiros<sup>6</sup> e outros produzidos por brasileiros<sup>7</sup>, sendo que estes últimos só se intensificaram na segunda metade do século XIX. No entanto, foi o uso das *séries graduadas* — aquele tipo de livro que acompanhava gradualmente os níveis de aprendizagem da leitura — que contribuiu para a definição dos níveis de aprendizagem existentes antes das escolas graduadas. Quando só havia as escolas unitárias,<sup>8</sup> já circulavam os livros do tipo *séries graduadas* e as classes eram divididas, em uma mesma sala de aula, de acordo com o livro no qual os alunos aprendiam as lições. Deste modo, o alunado era dividido de acordo com o seu nível de leitura no livro usado, como mostram os dados de escolas unitárias existentes no Estado de Minas, na virada do século:

---

<sup>2</sup> Como o *Pequeno catecismo historico, contendo em compêndio a Historia Sagrada, e a doutrina christã* do Abbade Fleury, traduzido pelo diretor das escolas de primeiras letras da corte Joaquim José da Silveira, Publicado no Rio de Janeiro, pela Typographia Nacional, em 1843. (Cf. GALVÃO et al., *Livros escolares no século XIX*, 2001)

<sup>3</sup> Os livros apropriados são aqueles não produzidos inicialmente para a finalidade escolar e adaptados posteriormente para o uso escolar.

<sup>4</sup> Como as *Histórias do Brasil* de Silvio Romero e a *Gramática* de João Ribeiro, ambos solicitados pelos professores mineiros para o ensino primário em relatórios de 1900.

<sup>5</sup> Como *Os Lusíadas* de Luís de Camões, com edições adaptadas para uso das escolas, publicadas antes da segunda metade dos novecentos e reeditadas até 1930. (Cf. L. ARROYO, 1968)

<sup>6</sup> Como a *Cartilha Maternal ou arte da leitura* do poeta português João de Deus Ramos (Cf. MORTATTI, 2000); o *Catecismo de Montpellier* (Cf. ARROYO, 1968); as *Primeiras Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*, de Norman Allisson Calkins. (Cf. FARIA FILHO, 2000b)

<sup>7</sup> Como uma das mais antigas *séries graduadas*, a de Abílio César Borges, cuja data de publicação dos três livros de leitura são 1866-1881. Depois desta vieram muitas outras séries graduadas, como as de Felisberto de Carvalho, Hilário Ribeiro, Romão Puiggari, Carlos Galhardo, Arnaldo de Oliveira Barreto, Francisco Vianna, João Köpke, entre outros nacionalmente conhecidos.

<sup>8</sup> Na qual um único mestre ensinava, ao mesmo tempo, alunos em vários níveis de aprendizagem.

Quadro 3: Classificação do alunado nas escolas primárias do município de Santa Luzia do Rio das Velhas em 1900				
CADEIRAS	4ª CLASSE	3ª CLASSE	2ª CLASSE	1ª CLASSE
Masculina - Prof. José Maria Bicalho	“É dos alunos que começam a ler”	“Lêem quase correntemente”	“Lêem correntemente”	Não havia
Feminina – Profª América Dramantina Pimenta	“Estão começando a ler”	“Estão lendo o 2ª livro de Hilário Ribeiro”	“Já lêem correntemente o 3º livro de Hilário Ribeiro”	Não havia
Mista – Profª Josephina Altiva Ribeiro Wanderley	“Estão começando a ler o ABC”	“Lêem com alguma dificuldade”	“Lêem corretamente”	“Escrevem ditados”
Mista – Profª Maria Emília Soares Amâncio	“Principiam o ABC”	“Lêem com algum desembaraço”	“Lêem”	“Têm noção de todas as matérias”
Feminina – Profª Virginia de Freitas Simões	Não havia	“Estão muito atrasados, começando a soletrar o abecedário”	“Lêem com algum desembaraço”	“Lêem com acerto e correntemente”

Fonte: Códices do Arquivo Público Mineiro - SI 2746.

Relatórios de outras circunscrições literárias<sup>9</sup> apontam estruturas mais ou menos condizentes com a demonstrada no quadro anterior, em que o desenvolvimento da capacidade de ler era classificado pelos números ordinais de forma decrescente, ou seja, quem estava principiando o aprendizado pertencia à 4ª classe e quem já lia *correntemente* e *com acerto* era da 1ª classe.

Os livros das *séries graduadas*, por sua vez, eram utilizados na ordem crescente, da *Cartilha* para o *Quarto Livro de Leitura*. Esta organização do alunado era bastante subjetiva e não seguia um padrão, visto que os significados de se ler *com algum desembaraço* e sua diferença para *ler com acerto e correntemente*, variavam conforme os critérios de avaliação de cada professor. O uso dos livros nas escolas também era impreciso, já que sua distribuição era precária, como contam vários relatórios de inspeção, como por exemplo:

*A professora nunca recebeu um livro para os alunos pobres.*<sup>10</sup>

*A professora adota o método simultâneo, apesar da absoluta falta de livros. Também por essa falta, o programa não é cumprido.*<sup>11</sup>

<sup>9</sup> As circunscrições literárias foram estabelecidas como forma de organizar a inspeção escolar. As escolas de uma região eram reunidas em uma mesma circunscrição, cuja sede era uma cidade ou vila, tendo um inspetor responsável por percorrer as escolas daquela circunscrição e enviar relatórios à Secretaria do Interior.

<sup>10</sup> Relatório sobre a Profª normalista Maria Gonçalves Ribeiro, 1900, APM – SI 2746.

<sup>11</sup> Relatório sobre a Profª efetiva Virginia de Freitas Simões, 1900, APM – SI 2746.

*A mestre reclama mobília e livros para os alunos pobres.*<sup>12</sup>

*Há uma caixa para arquivo com poucos livros de diferentes autores.*<sup>13</sup>

Observa-se que, no caso da falta dos livros adotados pelo Conselho Superior da Instrução, buscava-se um equilíbrio no ensino da leitura através da utilização de um livro diferente para cada aluno, que poderia ser trazido de casa, ou mesmo pelo emprego de quaisquer materiais que estivessem à disposição. Isto era feito sem critérios pré-fixados, atrapalhando o cumprimento dos Programas de Ensino, principalmente no modelo de ensino, simultâneo. No qual a lição deveria ser dada simultaneamente a muitos alunos de uma mesma classe, composta por crianças de um mesmo nível de aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, todas usando o mesmo material didático. Entretanto, segundo os relatórios de inspeção, a falta de material suficiente contribuiu para que muitos professores continuassem ensinando pelo tradicional método individual.<sup>14</sup>

No Estado de Minas Gerais o modo simultâneo<sup>15</sup> foi divulgado pelas *Memórias* de Francisco de Assis Peregrino, que deu *uma idéia sucinta* do Ensino Individual que ele sugeria

<sup>12</sup> Relatório do Inspetor Elpídio Alves Pereira, 1907, APM – SI 886.

<sup>13</sup> Relatório do Inspetor Arthur Gueiroga, 1907, APM – SI 886.

<sup>14</sup> Segundo Anne-Marie Chartier (2000), no ensino individual, adotado há muitas gerações, o professor chamava uma criança, tomava a lição para verificar o que ela aprendeu, avançava um pouco no livro e a mandava de volta ao seu lugar para estudar a nova lição, enquanto ele interrogava uma outra criança.

<sup>15</sup> Segundo Christiane Juanéda-Albarède (1998), o modo simultâneo foi criado na primeira metade do século XVIII por Jean-Baptiste de La Salle<sup>15</sup>, cuja preocupação maior era a de organizar de maneira uniforme uma vasta rede de escolas gratuitas destinadas às crianças pobres. Ele criou o Institut des Frères des Écoles Chrésiennes, “*uma escola cristã, gratuita* [os freis queriam gratuidade para todos, inclusive aos não pobres] e moderna [ensino progressivo que exigia a frequência por vários anos]”, onde aplicou seu “*novo modelo de escolarização elementar, articulando a catequese (ler-recitar) com os saberes mercantis tradicionais*”. (HÉBRARD, 2000, p.45) A inovação do modo lasalliano era, em oposição ao modo individual tradicional, a de repartir o alunado em grupos de níveis diferentes (*classes*), nos quais as crianças iniciantes liam as letras em quadros do alfabeto, os famosos *tableaux muraux* (1º nível); outra classe lia, individual ou coletivamente, as sílabas desenhadas em cartazes pregados nas paredes (2º nível); no 3º nível liam o silabário; no 4º nível liam o primeiro livro selecionado (leitura de orações por soletração); no 5º nível liam o segundo livro, no qual aqueles que sabiam soletrar perfeitamente começavam a ler; no 6º nível liam o terceiro livro, que servia para aprender a ler com pausas, quer dizer, por palavras inteiras e não por sílabas; no 7º nível liam o *saltério*<sup>15</sup> (em latim); no 8º nível liam a *Civilité* e finalmente no 9º nível liam as cartas escritas a mão, que eram os “*registros manuscritos de citação, de promessa, de recibo, classificados em seis graus de dificuldade, conforme a sua legibilidade*”. (CHARTIER & HÉBRARD, 2000) O modo simultâneo, como já dissemos, foi recomendado a todas as escolas públicas laicas francesas em 1833, no ministério Guizot.

ser substituído pelo Ensino Simultâneo, por ele observado na França.<sup>16</sup> Fazendo isso, apontou os três itens contrastantes entre esses modos de ensino, aqui comparados lado a lado<sup>17</sup>:

ENSINO INDIVIDUAL (em uso)	ENSINO SIMULTÂNEO (sugerido)
<p><i>“a prática do professor de, sentado em uma das extremidades da sala, chamar um aluno de cada vez diante de si para lhe repetir a lição”.</i></p>	<p><i>“o professor chama diante de si a 1ª divisão<sup>18</sup>, todos os meninos têm os olhos fixos em seus livros, começa a lição de leitura, que é por todos aproveitada. Vem depois a 2ª divisão e assim por diante, de sorte que o professor trabalha com cada uma delas. A divisão que não está com o professor se entretém com diversos exercícios com seus decuriões<sup>19</sup>, ou nos semicírculos, ou nas classes a que pertencem”.</i></p>
<p><i>“o fato de cada aluno receber “de seus pais ou Educadores um livro diferente, ou uma carta manuscrita com imensos erros de Gramática e Ortografia, e tratando sempre de objetos, que nada podiam interessar à educação da mocidade, e que pelo contrário podiam muitas vezes ser-lhes prejudicial”.</i></p>	<p><i>“cada aluno teria um exemplar do mesmo livro e todos juntos, em cada divisão, leriam a mesma lição em livros apropriados à aprendizagem das crianças”.</i></p>
<p><i>“os problemas de indisciplina causados pelos alunos que, de volta aos seus bancos, perturbavam a aula ou se não o faziam, ficavam ali em ociosidade, perdendo tempo”.</i></p>	<p><i>“as divisões com que o professor não estivesse ocupado ficariam entretidas em diversos exercícios com seus respectivos decuriões ou nos semicírculos, ou nas classes, a que pertencem”.</i><sup>20</sup></p>

Os três itens destacados por PEREGRINO caracterizavam as principais diferenças que ele reconhecia entre os dois modos de ensino: a técnica de ensino do professor e a forma com que por ela eram organizadas as atividades em sala; o tipo de material de leitura e sua utilização; e a disciplina escolar. Nesses três aspectos, o modo simultâneo requeria a unificação do ensino pelo nivelamento do alunado na formação de classes, pelo uso dos mesmos livros de leitura e pelo desenvolvimento das mesmas atividades, individualmente, mas todos ao mesmo tempo. Segundo JUANÉDA-ALBARÈDE (1998), este modo de ensino codificou as etapas da aprendizagem, como era a proposta do modelo de ensino graduado.

<sup>16</sup> O Governo de Minas Gerais, interessado no que havia de mais moderno no ensino da leitura e da escrita, delegou, em 1839, o inspetor Francisco de Assis Peregrino para conhecer na França seus métodos de ensino. De volta, ele apresentou ao Presidente da Província Bernardo Jacintho da Veiga, minuciosa *Memória* sobre o que lá aprendera a respeito dos métodos simultâneo e mútuo.

<sup>17</sup> Este sistema de oposição binário é analisado por CHARTIER & HÉBRARD (2001) como característico de cada grande etapa da história do ensino da leitura. Segundo os autores, não se compreende suas escolhas (e suas rejeições) senão restituindo suas evoluções históricas, pois cada método herda sistemas de oposição anteriores, o que contribui a fazer esquece-los.

<sup>18</sup> Os alunos seriam classificados em grupos conforme seu grau de inteligência. (PEREGRINO, 1839, folha 3)

<sup>19</sup> Os decuriões eram os primeiros alunos de cada mesa, geralmente o mais adiantado, que dirigiria as atividades dos demais.

<sup>20</sup> PEREGRINO, *Memórias*, APM Pasta 236, SGP, 1839.

Tanto que o modo simultâneo só foi possibilitado, de fato, com a implantação deste modelo de ensino, como se viu no primeiro capítulo.

Todavia, ao apresentar os detalhes do seu *Plano*, em 1839, PEREGRINO não indicou que ele fosse utilizado tal qual o ensino simultâneo francês, mas sugeriu arranjos entre as características deste modo em consonância com o ensino mútuo, articulado no País no decorrer de 1820 e prescrito na Lei de 15 de novembro de 1827. Sobre ensino mútuo, Luciano Faria Filho explica que,

[...] segundo seus defensores, estabelecendo-se as condições materiais adequadas, dentre as quais a principal refere-se à existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender até mil alunos em uma única escola. Considerando, ainda, que os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas e o estabelecimento de uma intensa emulação entre os estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras seria bastante abreviado em comparação com o método individual.<sup>21</sup>

Em suas *Memórias*, PEREGRINO procurava fazer “*um plano para melhorar as Escolas Públicas de instrução primária*”, conforme fora contratado pelo Governo da Província, para o qual ele procurou conciliar o melhor do ensino que viu, “*quase geralmente seguido em França, com as circunstâncias peculiares da Província*”. Para tanto, cingiu-se não só de observações em escolas parisienses como também do *Manual de Ensino Simultâneo* de M. M. Lamotte (inspetor especial da instrução primária no Departamento do Sena) e Louvain (Professor do Colégio Real de S. Luiz) , e do *Manual do Ensino Mútuo*, composto por dois membros da Universidade de Paris, não nomeados.<sup>22</sup> Isso significa que ele montou um plano que não era *ipsis litteris* um ou outro modo, mas uma conciliação entre o que ele considerava melhor do que observou *quase geralmente* seguido na França — não

---

<sup>21</sup> FARIA FILHO, *Instrução elementar no século XIX*, p.141.

<sup>22</sup> Segundo Anne-Marie Chartier (2000, p.3), o método simultâneo, na época de sua recomendação oficial na França (1833), sofreu a concorrência do método mútuo, de origem inglesa, que era “defendido pelos liberais e pelos filantropos. Isto teria, parece, proporcionado ao método inglês o beneplácito de um ministro protestante, preocupado em conter o partido católico”.

rigorosamente o seguido em determinada escola —, para atender às peculiaridades da Província de Minas.

Na conclusão de suas *Memórias*, PEREGRINO explicou as razões que o levaram a propor para Minas Gerais o modo simultâneo, quando naquela época, segundo ele, “*eram proclamadas as vantagens do mútuo*”. Primeiro porque mesmo na França o ensino mútuo só era adotado em escolas com mais de cem alunos<sup>23</sup>; segundo, porque não seria fácil achar no Brasil pessoas capazes de reger as escolas de ensino mútuo, como também havia poucas na França; terceiro, porque ele exigia um material considerável e assiduidade dos monitores<sup>24</sup>, o que era impossível nas pequenas povoações, nas quais os filhos ajudavam em diversos trabalhos da família e por isso acabavam faltando freqüentemente às aulas; finalmente porque, segundo ele, as relações estreitas de amizade ou parentesco entre o alunado mineiro atrapalhariam a *ação moral* que os monitores deveriam exercer em seus semicírculos. Para o autor, as principais características dos dois modos eram as seguintes:

MODO SIMULTÂNEO	MODO MÚTUO
“Classificar os alunos do mesmo grau de adiantamento; fazer a lição para muitos em lugar de fazer par um só; dentro dos preceitos anteriores, pode variar ao infinito, conforme inteligência de cada professor.”	“Dividir os alunos em cinco divisões; regular a ordem e a disciplina de uma maneira invariável; dispor todos os exercícios de maneira que eles se sucederam metodicamente, de modo que os alunos trabalhem sem perda de tempo e sempre com regularidade.” <sup>25</sup>

Outro dado importante sobre o modo simultâneo, existente nas *Memórias* de PEREGRINO, era o fato dele dizer da necessidade em se formar uma biblioteca em cada escola, “*em que se encontrem os livros que têm relação com a instrução primária*”. Era a visão da necessidade de uma padronização do material pedagógico, tão necessária ao ensino

<sup>23</sup> Lembra-se que essas escolas eram de um único professor.

<sup>24</sup> No ensino mútuo eram os alunos que mais se destacavam os que aprendiam as lições do professor para as ensinar aos demais colegas, em grupos de aproximadamente 10 alunos.

<sup>25</sup> PEREGRINO, *Memórias*, APM, Pasta nº 236, SGP, 1839.

simultâneo. No entanto, isto foi conquistado somente quando o ensino graduado estava amplamente disseminado, após os anos trinta do século XX.

O modo simultâneo foi indicado para adoção em todas as escolas mineiras na Lei nº 311/1846, contudo, segundo o diretor geral da instrução de 1853, a verba disponibilizada para o ensino (90 contos de reis) não atendia as necessidades a que se propunha. Dentre elas, a falta de condições materiais para aplicação desse método, que precisava de sala ampla, livros, compêndios, translados, prêmios etc.<sup>26</sup> No ponto de vista de Primitivo Moacyr, “*a conseqüência da falta de fundos foi a adoção do ensino individual, em quase todas as escolas da província*”,<sup>27</sup> como se pode verificar em vários relatórios de inspeção que traziam explicações como a da professora normalista, América Dramantina Pimenta, que no ano de 1900 justificava a utilização do modo individual, que aplicava ensinando com as cartas do ABC,<sup>28</sup> por falta de livros didáticos para a aplicação do modo simultâneo.<sup>29</sup>

Além da falta de verbas e de livros adequados para a aplicação do método simultâneo, a Província sofria a carência de qualificação profissional. Aliás, mesmo com o estabelecimento legal de realização de concursos e provas de habilitação para professores (Lei nº 13/1835), a institucionalização da primeira Escola Normal da Província em 1840 e seu fechamento logo em seguida, impossibilitou o cumprimento dessa determinação.

No período em que a Escola Normal se manteve em exercício, após ter sido reaberta (1846 a 1852), o professorado das escolas de Primeiras Letras das cidades e vilas (chamadas escolas de 2º grau) era mandado pelo governo à Escola Normal da Capital da Província (Ouro Preto) para fazer um curso intensivo “*a fim de se prepararem para o ensino*

---

<sup>26</sup> Cf. MOURÃO, *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*, 1959.

<sup>27</sup> MOACYR, *A instrução e o império*, p.93.

<sup>28</sup> O Método ABC “*consiste em ensinar primeiro os nomes de cada uma das vinte e seis letras, depois a combinação delas em sílabas sem sentido, mais tarde a sua junção em palavras de duas, três e mais sílabas*”. (CALKINS, 1886, p.V)

<sup>29</sup> APM – SI 2746.



*misto, modalidade que participava do ensino simultâneo e mútuo*”.<sup>30</sup> Segundo Paulo Krüger Mourão, terminado o curso, o professorado era submetido a uma prova escrita. Em uma delas, feita em 14/05/1847 pelo professor de Tamanduá, Fulgêncio Moreira Maia Júnior, ele explica sobre os métodos aprendidos. Passa-se, aqui, a citar os comentários de MOURÃO sobre esta prova, para observação de como os modos de ensino eram descritos por um professor<sup>31</sup>:

MODOS DE ENSINO	CARACTERÍSTICAS
Individual	“O mais antigo e o mais natural de todos. É direto do professor ao aluno. O progresso do aluno se faz pelas suas próprias forças. Só é praticável com diminuto número de alunos, de 6 a 12, como nas escolas familiares.”
Simultâneo	“Visa a classificação dos alunos em grupos do mesmo grau de adiantamento, dar-lhes os mesmos estudos, livros e deveres; lecionar a muitos em lugar de lecionar um só; ter constantemente em exercício todas as classes de uma escola [de um único professor]. O professor leciona a cada classe de per si chamando uma após outra até a última. É o professor que fica encarregado de explicar, punir e recompensar e não um monitor menino que faz essas coisas. Serve para escolas de até 60 alunos, pois em escolas maiores, enquanto o professor cuida de uma turma as outras ficam a cargo de monitores meninos.”
Mútuo	“Para escolas mais numerosas, grande número de alunos fica ocupado constantemente e ao mesmo tempo. É baseado no espírito da imitação dos meninos. É o ensino do fraco pelo forte. Na escola há tantas classes homogêneas quantas diferenças de grupos houver. O professor faz ensinar pelos monitores de cujas únicas lições ele cuida. Os monitores ditam, dirigem exercícios, recompensam e punem etc.”
Misto	“As salas devem ser amplas e arejadas para que caibam muitos alunos. Programa de atividades: chamada para revista da roupa, oração (súplica), escrita ditada pelos monitores, a partir da classe superior. Lição de Aritmética e depois de leitura, para a qual os monitores deveriam distribuir os livros. O professor ensinava a lição a cada uma das divisões que sucessivamente vinham à sua mesa. Concluída a lição de leitura o monitor recolhia cada divisão ao banco e fazia cada aluno repeti-la. Havendo muitos alunos, cada um daria uma parte da lição, ou apenas um deles o faria em cada dia, variando o escolhido. As lições de Gramática ficariam incluídas na de leitura. As aulas eram encerradas diariamente com um hino ao Santíssimo Sacramento.” <sup>32</sup>

O que melhor evidenciava a *participação* dos modos simultâneo e mútuo no *misto*, neste momento, era o sistema de, numa primeira etapa, a lição ser ensinada pelo professor a cada divisão (característica do modo *simultâneo*) e, numa segunda etapa, a ajuda de alunos-monitores para tomar as lições nas divisões (característica do modo *mútuo*). Mas segundo Primitivo Moacyr, em 1860, quando foi promulgada a Lei n. 1.064, o modo de ensino

<sup>30</sup> MOURÃO, *O ensino em Minas Gerais no tempo do império*, p.35

<sup>31</sup> O autor diz constarem dos documentos muitos outros relatórios análogos, de vários candidatos a professor que, em essência, não diferem. (MOURÃO, 1959, p.42)

<sup>32</sup> MOURÃO, *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*, p.37-42.

indicado era o “simultâneo, misto como o individual, podendo mandar ensaiar em uma ou mais escolas qualquer outro que julgar vantajoso”.<sup>33</sup> A respeito dessa combinação de modos de ensino, MOACYR cita o parecer de uma comissão de 1865<sup>34</sup>:

*Composto de dois elementos incompatíveis, a individualidade e a simultaneidade, é este método [misto] um mito, um ser impossível, e os nossos professores tiveram o bom senso de não tentarem na sua aplicação. O método geralmente prático, é o individual misto com o mútuo. A organização das escolas é pouco mais ou menos a seguinte: os alunos acham-se distribuídos por classes, conforme o seu grau de adiantamento, mas cada aluno dessas classes tem uma lição diversa, para que não se auxiliem mutuamente, o que seria um grande mal, na opinião do mestre. A cada uma classe é proposto um dos alunos mais adiantados como monitor, e este é encarregado de ensinar e tomar lição dos alunos que a compõem. O mestre ocupa-se com a lição dos monitores, e quando muito da classe mais adiantada, corrige a escrita, e ensina o cálculo a cada um de per si... O método individual torna-se impraticável desde que o mestre tem de se dirigir a uma classe um pouco numerosa. Então é necessário recorrer-se ao método simultâneo que conserva algumas das vantagens do individual sendo aplicável às escolas mais freqüentadas. É o método aconselhado por todos os homens entendidos em pedagogia.*<sup>35</sup>

Nos discursos analisados se evidenciam as várias experiências sobre o modo mais adequado para o ensino e, segundo Paulo Krüger Mourão, fazendo referência à exposição do Presidente da Província de Minas ao Ministro do Império, de 1865, “*não haveria talvez 10 professores que adotassem o mesmo método*”.<sup>36</sup> Por isso, no parecer da citada Comissão, foi requisitada a uniformização do ensino a fim de se atender às necessidades do ensino simultâneo. Assim sendo, para garantir esta uniformidade, a referida Comissão sugeriu que fosse organizado “*um compêndio para as escolas contendo um método mais racional para o ensino da leitura e escrita, e onde se ache toda a matéria da instrução primária, exposta em pequenos trabalhos claros e concisos*”.<sup>37</sup>

<sup>33</sup> MOACYR, *A instrução e o império*, p.133.

<sup>34</sup> Comissão nomeada pelo desembargador Pedro de Alcantara Cerqueira Leite para rever a legislação da instrução pública. Era composta por: J. Cesario de Faria Alvim, Rodrigo J. F. Freitas e Ovidio J. P. de Andrade. (Cf. MOACYR, 1940, p.143)

<sup>35</sup> MOACYR, *loc. cit.*, p.147-148.

<sup>36</sup> MOURÃO, *O ensino em Minas Gerais no tempo do império*, p. 43

<sup>37</sup> MOACYR, *loc. cit.*, p.148.

Em pontos de vista como este se observa que desde as primeiras tentativas de implantação do modo simultâneo no País, reconhecia-se a importância de se padronizar a adoção de livros para o ensino simultâneo da leitura com a escrita. Além disso, a necessidade em se buscar a uniformidade deste ensino aparecia nos discursos como garantia para a alfabetização da nação, em busca do progresso. Assim sendo, o ensino simultâneo foi amplamente difundido junto com a proposta de civilização da nação brasileira, sempre em contraposição ao ensino individual, visto como incapaz de ensinar um grande número de alunos e de não seguir um padrão de uniformidade que igualasse o ensino nos Estados e no País.

As relações estabelecidas, na adoção de métodos e de livros, portanto, são indicativas das finalidades do projeto educacional republicano, como aponta Jean Hébrard (2000) ao tratar do uso do ensino simultâneo adotado na França, que aconteceu tanto nas escolas cristãs quanto nas escolas revolucionárias do ministério Guizot (1833), que ensinavam pelo método mútuo. HÉBRARD deixa claro que o diferencial destas duas propostas educacionais estava mais na seleção do material de leitura, do que no método de ensino. Segundo o autor, nas escolas cristãs, a vida escolar era ritmada pelos rituais religiosos, como orações cotidianas, cânticos e ensino do catecismo, enquanto que, utilizando-se do mesmo método simultâneo, os revolucionários passaram a alimentar as aulas com outros textos, como o *Catecismo Revolucionário*, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* e a *Constituição*. Observa-se, nesta análise, que as finalidades da leitura em um dado momento e para um público determinado são produzidas com a escolha da metodologia e do material de leitura, enquanto estes dois últimos também são resultados daquele objetivo.

Para o projeto educacional das escolas graduadas mineiras, as prescrições de métodos e de livros de leitura foram bastante deterministas, uma vez que o Grupo Escolar era um modelo a ser seguido para padronizar a qualidade do ensino primário no Estado e para

ampliar o atendimento a todas as crianças de 7 a 14 anos de idade. Assim sendo, o cumprimento dos padrões precisava ser garantido e, como boa parte dos alunos não tinha condições financeiras para comprar o material necessário, a distribuição de livros deveria ser mantida pela Secretaria do Interior, como era previsto na lei que criou a escola graduada no Estado: “*O Governo [...] adotará ou fará organizar livros que auxiliem o professorado na educação da infância. [...] Para o fim determinado no artigo antecedente, será consignada uma verba especial no orçamento anual das despesas da Secretaria do Interior*”.<sup>38</sup>

Tentava-se garantir, assim, a distribuição de livros para os *alunos pobres*, que deveriam receber, por empréstimo, os livros adotados pelo governo do Estado e aqueles organizados pelos professores e inspetores de ensino, impressos e distribuídos pela Imprensa Oficial. Terminado o ano letivo, os livros deveriam ser devolvidos para uso de outros alunos. Aqueles livros estocados na Secretaria do Interior, que caíam em desuso por não serem adotados novamente pelo Conselho Superior, eram distribuídos entre as escolas regimentais. Já aqueles que deixaram de ser usados pelos alunos das escolas públicas, pelo mesmo motivo, permaneceram sendo distribuídos entre as escolas particulares que solicitassem livros para alunos pobres, conforme o Regulamento do Ensino Primário de 1924: “*Os livros que não tiverem mais aplicação nas escolas públicas serão devolvidos à Secretaria do Interior, a qual distribuirá aos estabelecimentos particulares que mantém alunos pobres*”.<sup>39</sup>

Observa-se, no entanto, a prioridade dada pela Secretaria do Interior na distribuição dos livros adotados pelo Conselho Superior aos Grupos Escolares. Como se vê em algumas decisões tomadas pelo diretor da 7ª seção, responsável pela distribuição dos livros, Atílio Meniconi: “*que se forneça para cada ano do curso primário uma só espécie de*

---

<sup>38</sup> Reforma do Ensino Primário e Normal do Estado de Minas Gerais. Lei nº 439/1906, Art. 22 e 23.

<sup>39</sup> Decreto nº 6.655/1924, Art.201, §2º.

livro, e, para os Grupos Escolares, principalmente os da capital, que se forneça a Cartilha Analytica”,<sup>40</sup> adotada pelo Conselho Superior para aquele ano.

Junto com a implantação do ensino graduado estava, pois, a proeminência de uma política do livro didático. Desde esta época, fecundada pela participação efetiva de educadores na produção de livros, pela seleção daqueles títulos mais adequados à escolarização, pela distribuição gratuita destes livros e pela ampliação do comércio de livros didáticos, fomentada pela concorrência entre as editoras. Aliás, segundo relatórios da Secretaria do Interior,<sup>41</sup> algumas editoras forneciam livros a preços mais baixos para o Governo do Estado.

As prescrições oficiais do Governo para adoção de métodos e de livros de leitura para o ensino graduado foram feitas nos Programas e nos Regulamentos de Ensino e nas listas de livros adotados pelo Conselho Superior da Instrução. Estas prescrições eram reforçadas pelos diretores e diretoras dos Grupos, que solicitavam os livros à Secretaria do Interior e controlavam, juntamente com os inspetores de ensino, a utilização dos mesmos pelos professores. Em um segundo momento, a *Revista do Ensino* (a partir de 1925) também contribuiu para a prescrição de livros e métodos, uma vez que ela trazia dicas de listas de livros para se formarem as bibliotecas escolares e infantis, além de divulgar experiências positivas de professoras com os métodos adotados pelo governo.

O primeiro Programa do Ensino Primário,<sup>42</sup> homologado após a criação dos Grupos Escolares, implantou no ensino graduado a disciplina de Leitura, prescrevendo-lhe *Instruções* próprias, diferentes da disciplina de Língua Pátria. Além desta disciplina, para o ensino da língua materna havia a aula de Escrita (exercícios caligráficos) e a de Língua Pátria

---

<sup>40</sup> Relatório de 09/02/1917, APM – SI 3941.

<sup>41</sup> Cf. APM – SI 3893.

<sup>42</sup> Decreto nº 1.947/1906.

(regras gramaticais). As aulas de leitura eram diárias, no começo e no final de cada período letivo, em todos os níveis de ensino.<sup>43</sup>

Conforme a lei que criou os Grupos Escolares no Estado, a partir daquela data o governo se incumbiria de “*organizar o programa escolar, adotando um método simples, prático e intuitivo*”.<sup>44</sup> O ensino prático e intuitivo, prescrito, circunscrevia os procedimentos didáticos no referencial teórico das formulações de Pestalozzi e Froebel, sendo entendido por seus propositores europeus, como um “instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar”,<sup>45</sup> pontuada por eles como responsável pelos vários problemas existentes.

Fazendo uma breve digressão sobre as tentativas de implantação do ensino intuitivo no Brasil, Vera Teresa Valdemarin (1998) explica que a abrangência do movimento em favor deste modo de ensino, desde a segunda metade do século XIX, pode ser avaliada pelas “sucessivas Exposições Universais,<sup>46</sup> organizadas para a difusão de práticas pedagógicas renovadas, seus materiais e suas aplicações”,<sup>47</sup> quando havia um clima de descontentamento generalizado sobre a educação livresca, abstrata e pouco utilitária. Segundo explicações de LOURENÇO FILHO,

Na verdade, o movimento de idéias pela melhoria técnica do ensino havia crescido desde alguns anos e, para isso, decisivamente, haviam concorrido os cursos de conferências pedagógicas na Escola da Glória, a reforma de Leôncio Carvalho, a criação da Escola Normal oficial, os pareceres de Rui Barbosa, os trabalhos Exposição Pedagógica de 1883, a ação de alguns colégios particulares.<sup>48</sup>

---

<sup>43</sup> Cf. ANEXO VI.

<sup>44</sup> Lei nº 439/1906, Art. 6º, II.

<sup>45</sup> VALDEMARIN, *O método intuitivo*, p.67.

<sup>46</sup> Em 1883 foi realizada no Brasil, no município da Corte a Primeira Exposição Pedagógica, que propunha uma renovação pedagógica através do modo intuitivo, propondo novos materiais de ensino, a criação de Museus Pedagógicos, a variação de atividades de ensino, excursões pedagógicas, o estudo do meio, entre outras coisas. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as Conferências Populares da Freguesia da Glória. (Cf. COLLICHIO, 1987)

<sup>47</sup> VALDEMARIN, *loc. cit.*, p.68.

<sup>48</sup> LOURENÇO FILHO, *A pedagogia de Ruy Barbosa*, p.72.

E a consolidação destas idéias, ainda segundo LOURENÇO FILHO, estava na publicação brasileira do manual *Primeiras Lições de Coisas*, de CALKINS, traduzido por Rui Barbosa em 1881. Segundo o Preâmbulo do próprio Rui Barbosa, o livro trazia “*o ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga*”.<sup>49</sup> Eram características do ensino ativo, proposto inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, no qual o aluno deveria deixar de ser um sujeito passivo no processo de ensino para, segundo BARBOSA, “*se fixar principalmente na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno*”, a fim de “*desenvolver a invenção, a liberdade de espírito, a independência do juízo, a prontidão no observar, a exaçoção no apreender, a correção no expor*”.<sup>50</sup>

Segundo Vera Tereza Valdemarin,

O manual didático *Primeiras Lições de Coisas*, dirigido aos pais e professores, consiste na exposição do conteúdo a ser ministrado na instrução elementar, acompanhado de prescrições sobre a forma de transmiti-lo ao aluno. Valendo-se de perguntas e respostas, da manipulação de objetos didáticos e da apresentação ao aluno de material selecionado, os procedimentos de ensino apresentados neste manual têm seu início na educação dos sentidos, a fim de prepara-los para a observação acurada que, acredita-se, produzirá idéias claras e distintas. Estas idéias, acrescidas da imaginação e do raciocínio levariam ao desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento, com a aprendizagem evoluindo concomitante ao desenvolvimento físico e intelectual da criança. A instrução associada à recreação produziria atenção e prazer na aprendizagem, aguçando a curiosidade e possibilitando o avanço do conhecimento.<sup>51</sup>

Observa-se que a criança aparece na proposta renovadora do século XIX como o centro de interesse da educação. Além disso, de acordo com as peculiaridades da infância, as atividades de ensino deveriam ser “associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo-se assim formar o hábito de atenção

<sup>49</sup> BARBOSA, *Prefácio*, p.VII

<sup>50</sup> *Ibidem*, p.55.

<sup>51</sup> VALDEMARIN, *O método intuitivo*, p.76.

firme, necessário à educação intelectual”.<sup>52</sup> Proposta que aparece nos discursos oficiais, mas cujo cumprimento no cotidiano escolar é difícil precisar. Ao contrário, existem relatos de maus tratos na instrução elementar,<sup>53</sup> fosse pela continuidade na aplicação dos métodos corretivos; fosse pelo ensino baseado na repetição continuada das lições, entediando mais do que proporcionando prazer em aprender. Evidentemente, os maus tratos na escola se referem a uma variada gama de fatores, com profundas diferenças regionais, como lembra Luiz Mott, “o que para muitos é chocante, cruel e considerado como grave desrespeito à inocência infanto-juvenil, noutras sociedades é conduta normal, método pedagógico ou ritual de iniciação no mundo adulto”.<sup>54</sup>

Entre as memórias de leitura escolar no Estado de Alagoas, por exemplo, narradas por Graciliano Ramos no livro *Infância*, no final do século XIX, representam-se as dificuldades do menino para entender as lições dos compêndios escolares, *insossos*, como dizia o narrador, chegavam a lhe provocar náuseas. Para ele as horas de leitura eram uma tortura, diferente de suas experiências extra-escolares, com livros emprestados pelo tabelião Jerônimo Barreto: José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, Júlio Verne, Ponson du Terrail, “em folhetos devorados na escola [escondido no meio dos Atlas], debaixo das laranjeiras do quintal, nas pedras do Paraíba, em cima do caixão de velas...” Nestas controvertidas memórias de leitura, as atividades escolares de ensino não pareciam estar associadas exatamente à recreação e ao prazer, mas às complicadas associações entre o ensino na língua materna com suas regras e a leitura de *Seletas*, compêndios de textos de autores variados que serviam para a leitura escolar.

O programa de ensino contido no manual de CALKINS, adotado em diferentes regiões do País, misturava o estudo da língua materna com as *lições de coisas*. Por seu turno, as regras gramaticais só deveriam ser estudadas após os exercícios práticos, desenvolvidos

---

<sup>52</sup> *Ibidem*, p.77.

<sup>53</sup> Cf. GALVÃO, *Amansando meninos*, 1998; VEIGA, *Sentimentos de vergonha e embaraço*, 2003.

<sup>54</sup> MOTT, *Pedofilia e pederastia no Brasil antigo*, p.45.



durante os dois anos iniciais da escolaridade. Nestes exercícios práticos os alunos deveriam traduzir por meio da linguagem as sensações provenientes da visão, da audição, do paladar, do olfato e do tato, com o objetivo de garantir que as idéias adquirissem um símbolo falado, a palavra que a designa.<sup>55</sup> Portanto, seria a aprendizagem da palavra que, segundo CALKINS, faria mais sentido às crianças do que a aprendizagem inicial das letras e das sílabas, como se dava com os métodos sintéticos de ensino.

O ensino intuitivo, por sua característica de desenvolver os sentidos em comunicação com o mundo, para produzir concepções que fossem retidas pela memória, acabava por indicar como métodos mais adequados para o ensino da língua, os analíticos, visto que eles ensinam do todo — a palavra ou a sentença que fazem sentido à criança — para as partes — sílabas e letras que compõem as palavras e com as quais se pode compor novas palavras e com elas, novas sentenças.<sup>56</sup>

As concepções expostas por CALKINS, sobre o ensino simultâneo da leitura com a escrita a partir de palavras, estavam presentes na prescrição de “*um método simples, prático e intuitivo*”,<sup>57</sup> proposto na instauração do ensino graduado, que indicava a utilização de métodos analíticos no ensino da língua materna, como foi claramente exposto no Programa do Ensino Primário, que adotou o *método analítico da palavra* para o ensino da leitura e da escrita, sendo esse devidamente descrito nas *Instruções* do Programa, com o detalhamento de sua utilização na Aula de Leitura.<sup>58</sup>

Já o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas previa que as primeiras lições da Aula de Leitura deveriam ser dadas “*exclusivamente por compêndio*” e, “*quanto possível, ministradas no quadro negro em letra impressa e manuscrita com variados*

---

<sup>55</sup> Cf. VALDEMARIN, *O método intuitivo*, 1998.

<sup>56</sup> Sobre o método intuitivo no Estado de Minas Gerais, Cf. RESENDE, *O domínio das coisas*, 2002.

<sup>57</sup> Reforma do Ensino Primário e Normal do Estado de Minas Gerais. Lei nº 439/1906.

<sup>58</sup> Cf. Instrução do Programa de Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 1.947/1906, ANEXO IV.

*exercícios*".<sup>59</sup> Estas prescrições reforçavam o caráter indispensável dos livros próprios para o ensino da leitura, já reconhecido pela aplicação do ensino simultâneo e em consonância com o aumento da produção nacional de livros didáticos, principalmente os livros do tipo *série graduada*. Isto se consolidou com o estímulo que os educadores brasileiros receberam para lançarem mais livros para o uso escolar, sendo muitas vezes incentivados pelos próprios governos estaduais, que tinham por objetivo a adequação dos métodos adotados às necessidades locais.<sup>60</sup>

Em Minas Gerais, ao que se tem conhecimento, o primeiro título do tipo *série graduada* foi o livro *Primeiras Leituras*, escrito pelo inspetor de ensino Arthur Joviano, impresso e distribuído pela Imprensa Oficial do Estado, cuja primeira publicação é de 1907. Produzido especialmente para atender às prescrições do governo, que, segundo o Regimento, determinava que a partir de 1907, "*os livros, utensílios, modelos etc serão uniformes em todas as classes, não podendo o professor ou o aluno adotar outros que não sejam os recomendados pelo governo*".<sup>61</sup>

Foi criado, deste modo, todo um esquema de controle e fiscalização dos compêndios e livros usados nas escolas, influenciando não só as Aulas de Leitura como também o acervo e o uso da biblioteca escolar, como já foi dito no segundo capítulo: a Secretaria do Interior ficou diretamente responsável pela aquisição e distribuição de livros; o Conselho Superior permaneceu emitindo pareceres sobre os compêndios escolares e organizando a relação daqueles aprovados para o ensino público, bem como os livros que deveriam ser adotados em cada um dos quatro anos do curso primário; os Inspectores se

---

<sup>59</sup> Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 1.969/1907, Art. 34.

<sup>60</sup> Segundo Maria do Rosário Mortatti (2000, p.87), no Estado de São Paulo foram escritas muitas cartilhas "por professores normalistas atuantes no magistério, os quais partilhavam dos progressos pedagógicos e, muitas vezes, do círculo do poder educacional. Mediante pareceres de *comissões de especialistas*, essas cartilhas eram indicadas às autoridades educacionais e, uma vez, aprovadas, passavam a ser adotadas".

<sup>61</sup> Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 1.969/1907, Art.17.

mantiveram com o encargo de visitar as escolas verificando “*os compêndios adotados, os livros de que dispõem os alunos e seu estado*”.<sup>62</sup>

Mesmo com todo este rigor no que tange ao cumprimento das prescrições e as duras críticas ao tradicional método sintético — porque ensina das partes (letras, fonemas ou sílabas) para o todo (palavra e sentença), enquanto o método analítico ensina do todo para as partes — e bem antes de sua substituição oficial pelo método analítico, ao que se sabe pelos relatórios de inspeção, o professorado encontrou muitas dificuldades na aplicação do *método analítico da palavra*, fosse pela falta de preparo dos mestres ou pela escassez de livros que ensinassem por este método.

Segundo o levantamento feito para este trabalho, o livro *Primeiras Leituras* de JOVIANO foi vastamente distribuído nos Grupos Escolares da Capital, enquanto os demais Grupos e escolas isoladas não cessavam de solicitá-lo, mas continuavam recebendo aqueles que ensinavam pelos métodos sintéticos, ao que indicam os relatórios da Secretaria do Interior, pela falta de livros suficientes no estoque. Talvez por isso, o próprio Regulamento Geral da Instrução do Estado decidiu que “*no ensino da leitura dotar-se-ão os métodos sintéticos*”,<sup>63</sup> mesmo que o método analítico da palavra já fosse adotado oficialmente no Estado desde 1906. Não se sabe ao certo o motivo deste ir e vir de prescrições de métodos de ensino diferentes, mas se pode chegar a algumas hipóteses, conforme o ponto de vista de CHARTIER & HÉBRARD (2001): para se caracterizar ao certo um método e sua utilização, seja através da utilização de um ou de outro material didático, faz-se necessário um exame atendo das ocorrências que se impõem sobre o mercado na caminhada editorial dos livros e um exame racional das realidades e das questões de sua utilização.

Havia no Brasil, no século XIX, discursos contundentes sobre a erradicação do analfabetismo como meio de civilizar o povo para a conquista do progresso e da modernidade.

---

<sup>62</sup> Regulamento Geral da Instrução do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 3.191/1911, Art.41.

<sup>63</sup> Decreto nº 3.191/1911, Art.286.

Para conquistar este objetivo, buscava-se incessantemente a adequação dos métodos aplicados nos países considerados *civilizados*, à realidade brasileira. Mas como se encontravam dificuldades neste intento, conforme as críticas já citadas aqui, as iniciativas tomadas eram levadas a cabo antes mesmo de se evidenciar um resultado do método aplicado, ou seja, para saber se um método de ensino era eficiente, seria preciso observar seus resultados em médio prazo. Todavia, antes deste tempo, os métodos já tinham sido abolidos por falta de condições necessárias à sua aplicação.

Os contradiscursos elaborados em favor de um método que se queria implantar, sobre aquele anterior que se pretendia abolir, também podiam atrapalhar a continuidade de uma proposta, rechaçada antes mesmo de apresentar seus resultados. Mas, segundo os relatórios encontrados, havia também uma sensível resistência por parte do professorado na aplicação de novos métodos, justificadas pela experiência dos docentes na utilização do método antigo, pela inexistência de livros suficientes para a aplicação do novo, por motivo de incompreensão do funcionamento do método prescrito ou dificuldades em se trabalhar com os novos livros propostos.

A incompreensão das famílias no ensino feito por métodos diferentes dos tradicionalmente utilizados também acarretava dificuldades no trabalho do professorado. Ao que indicam os relatórios de inspeção, somente aqueles mestres mais convictos e mais insistentes conseguiam ensinar pelos novos métodos prescritos nos Programas de Ensino. O papel dos Primeiros Livros e das Cartilhas, adotadas para o ensino da leitura, será analisado logo a seguir. Antes disso, é importante destacar que neste ir e vir de prescrições de métodos de ensino da leitura, o Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Demais Escolas Públicas Primárias do Estado<sup>64</sup> determinou ainda outro método analítico de ensino da leitura e da

---

<sup>64</sup> Decreto nº 3.405/1912.

escrita, o *método analítico da sentença*, que se manteve como determinação oficial até os anos trinta, quando foi adotado o método global.

Na tentativa de se compreender como aconteceu a adoção dos métodos de ensino e dos livros que os empregavam, passa-se a fazer uma análise de como cada método foi disseminado no Estado e os livros prescritos para o ensino simultâneo da leitura com a escrita, após a implantação do ensino graduado.

### 3.1 Método analítico da palavra

Os discursos oficiais sobre a educação costumam delegar novos modelos de ensino a partir de contradiscursos sobre os modelos anteriores e, deste modo, anunciar a inauguração de projetos educacionais inéditos. Segundo CHARTIER & HÉBRARD, “freqüentemente, quando se aborda a questão da leitura e de sua aprendizagem, um ou outro método é posto em acusação”.<sup>65</sup> Seja como for, não se pode desconsiderar o caráter processual da escolarização dos saberes e da organização do ensino que vem sendo construídos pela humanidade. Mesmo que se ensinem línguas diferentes, as formas de ensiná-las e os materiais utilizados foram produzidos nas trocas de experiência de um povo ou de nações diferentes, considerados os objetivos educacionais próprios.

O método analítico da palavra, adotado para o ensino da leitura em Minas Gerais, sofreu deste contra-senso: foi dado como *novo* na criação dos Grupos Escolares, sendo que existiam tentativas do seu emprego desde os anos oitenta do século XIX, malogradas devido às muitas dificuldades encontradas em sua aplicação. No início do ensino graduado também foram encontradas outras dificuldades, que também atrapalharam o sucesso na adoção do *novo* método. Segundo o diretor do Grupo Escolar de Juiz de Fora, José Rangel, o método

---

<sup>65</sup> CHARTIER & HÉBRARD, *Método silábico e método global*, p.141.

analítico da palavra era difícil de ser usado pelo professorado, porque ele não contava com um manual próprio para o ensino, “*só muito mais tarde apareceu o excelente trabalho do professor Arthur Joviano [Primeiras Leituras, lançado em 1907], onde se encontrassem compendiadas, mediante seriação gradativa, as lições sistematizadas*”.<sup>66</sup>

O termo *novo* — atribuído ao método de ensino da leitura adotado para o ensino graduado, visto como símbolo do progresso e da modernização —, produzia a idéia de ruptura com o ensino passado e com todos os seus problemas, principalmente com o analfabetismo. É o que se vê no relatório do diretor do Grupo Escolar de Lavras, Firmino da Costa Pereira: “*considerada em seu conjunto, não há dúvida, a reforma da instrução primária satisfaz uma das maiores necessidades do povo mineiro, isto é, a guerra ao analfabetismo*”.<sup>67</sup> O método analítico da palavra representava, então, ao menos no plano discursivo, uma gênese, uma inauguração que deveria romper com as referências metodológicas anteriores, e os elogios presentes nos relatórios de diretores de Grupos Escolares, como o de José Rangel, reforçavam seu papel inovador: “*As lições ou antes as noções de cousas que acompanham o progresso da leitura, trazem ao cérebro infantil um desenvolvimento gradual, que é, a meu ver, o lado mais atraente e proveitoso do processo, feição essa que o tornaria por si só muito superior aos até então adotados*”.<sup>68</sup>

Observa-se, nestas argumentações, que os manuais foram propostos como solução para a aplicação do método de ensino, como se deles dependesse o seu sucesso ou o seu fracasso. De modo que, quando o livro do professor JOVIANO foi considerado pelo professorado, na década de dez, como difícil para a aplicação do método analítico da palavra<sup>69</sup> e desaprovado pelo Conselho Superior, outros manuais foram adotados. E assim, sucessivamente, os manuais eram aprovados ou rebatidos, o que ajudava a ampliar ainda mais

---

<sup>66</sup> Relatório de 14/02/1907, APM – SI 2829.

<sup>67</sup> Relatório de 02/12/1908, APM – SI 2850.

<sup>68</sup> Relatório de 14/02/1907, APM – SI 2829.

<sup>69</sup> EFEMÉRIDES MINEIRAS, 1910, p. 78.

a edição de livros didáticos no País, enquanto o contrário, a produção de um mercado editorial, também contribuía para a concorrência entre os autores ou entre as editoras.<sup>70</sup> Contruía-se, deste modo, uma articulação discursiva por parte dos professores-autores de livros de leitura, editores e legisladores, através da qual se tentava garantir a prescrição dos livros que lhes interessava divulgar.

O texto do Programa de Leitura (1906),<sup>71</sup> que detalhou sobre a aplicação do *novo* método de ensino, por exemplo, estava em consonância com o forte movimento em favor do *método analítico da palavra*,<sup>72</sup> também conhecido como *método da palavração* ou *método científico da palavra*, o qual, segundo Maria do Rosário Mortatti “aliando o *impulso affectivo* e a *analyse da fala*, a *concretização do ensino pela leitura palavrada*, remetia, por sua vez, a uma concepção de ensino da língua fundada em determinadas idéias sobre criança e educação”. (grifos da autora)<sup>73</sup> A criança, deste modo, era colocada como centro do processo educativo, devendo ser respeitada em suas características e necessidades, mediante a aplicação método de ensino simultâneo da leitura com a escrita.

Embasados nas concepções que a nova psicologia infantil implementou no final do século XIX — sobre o respeito que se deveria ter ao *processo psicológico da leitura* de acordo com o desenvolvimento das crianças —, os Programas de Ensino, os livros didáticos e os argumentos dos intelectuais que participavam dos congressos de educação, eram enfáticos quanto aos cuidados que se deveria ter com o ensino simultâneo da leitura com a escrita, em cada fase do desenvolvimento da criança. Verifica-se isto em discursos como os de JOVIANO, que ressaltava a importância da escrita para o ensino de leitura, ao dizer as vantagens dessa

---

<sup>70</sup> A grande maioria dos livros adotados no Estado de Minas Gerais nos primeiros trinta anos do século XX eram publicados pela Editora Francisco Alves & Cia. Sobre a história desta editora Cf. BRAGANÇA, *A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil*, 2000.

<sup>71</sup> Cf. ANEXO I.

<sup>72</sup> Maria do Rosário Mortatti (*Os sentidos da alfabetização*, 2000) tem um capítulo que trata da institucionalização do método analítico no Estado de São Paulo. Segundo depoimentos das ex-professoras entrevistadas, entre 1909 e 1920 este método era obrigatório, com objetivo de uniformizar o ensino da leitura e da escrita.

<sup>73</sup> MORTATTI, *Os sentidos da alfabetização*, p.68.

proposta: “*se evidencia desde logo a quem atender no que se passa no cérebro da criança*”.<sup>74</sup>

Para fundamentar suas argumentações, ele citava os estudos de William James, Alfred Binet, Emile Javal, Eduard Claparède e Rui Barbosa.<sup>75</sup> Esta mesma polissemia discursiva fundamentava os artigos da *Revista do Ensino* e as teses dos congressos de educação, dando o teor de cientificidade e, portanto, respeitabilidade aos métodos propostos.

A criança, como já foi dito, era referendada a todo o momento em que se defendia o método analítico da palavra, estabelecendo-se relações entre as formas de ensinar e o desenvolvimento das capacidades infantis. Nesta perspectiva, estabeleceu-se, entre outras, uma relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita com a oralidade e a ilustração,<sup>76</sup> partindo do que a criança já conhecia, a palavra e o meio, como sugeria o diretor do Grupo Escolar de Lavras, Firmino da Costa Pereira:

*Tratando-se de método de leitura, consiste a principal preocupação de muitos em ensinar a ler no mais breve tempo. Ainda neste ponto quero crer na superioridade do novo método, que desde logo vai ensinando a ler por cima, isto é, a conhecer o vocábulo escrito por inteiro, com a pronúncia da qual o aluno se familiarizou desde pequenino. Em tal caso, a palavra escrita deverá despertar no menino grande interesse como representação da palavra falada, que é sua conhecida antiga.*<sup>77</sup>

Os métodos sintéticos eram considerados pelos autores dos livros didáticos, que ensinavam pelo *novo* método analítico, como “*processos artificiais, mecânicos, sem naturalidade*”,<sup>78</sup> enquanto o analítico da palavra era considerado aquele “*que a psicologia*

---

<sup>74</sup> JOVIANO, *Primeira Leitura*, p.III.

<sup>75</sup> Respectivamente as obras: *Principles of Psychology*; *Le idées modernes sur les enfants*; *Psychologie de la Lèctur et de l'E'criture*; *Psychologie de de l'Enfant et Pedagogie experimentale* e *Lições de Coisas* de Calkins.

<sup>76</sup> Segundo Christiane Juanéda-Albarère (1998), sob as influências das concepções de Locke (1693), de Fénelon (1687) e de Comenius (1653), certos preceptores do século XVIII adotaram procedimentos atraentes e lúdicos como uma solução para facilitar a aprendizagem da leitura. Em 1719, Monseieur de Vallange utilizou, para acelerar e ser mais agradável à memorização dos sons da língua, diferentes figuras representando os objetos familiares da infância.

<sup>77</sup> Relatório de 29/01/1908, APM – SI 2850.

<sup>78</sup> JOVIANO, *Primeira Leitura*, p.I.



*infantil está indicando como mais úteis e consentâneos ao desenvolvimento intelectual da criança*”.<sup>79</sup> Segundo JOVIANO,

*Os psicólogos estão de acordo em que as crianças, reproduzindo o estado mental do homem primitivo, somente percebem as cousas que as rodeiam, pela visão do conjunto, em globo, sem cogitarem dos detalhes, porque o que lhes importa é a forma geral, tendo em mira o interesse que o objeto em bloco possa trazer. Com as palavras escritas esse fato deve ser mais evidente manifesto, porque a criança, antes de vê-las, já as tinha ouvido, habitualmente, e pronunciado sempre por inteiro, de forma que esse conjunto de sons, significando, em globo, uma determinada cousa, e nunca a letra ou sílaba, é o que se imprimiu no seu cérebro e tem de ser reproduzido pela articulação verbal.*<sup>80</sup>

O texto de Arthur Joviano, como outros textos contemporâneos ao seu, estava embasado em experiências científicas, com o fim de explicar que o ensino simultâneo da leitura com a escrita era ideal no primeiro ano da idade escolar, considerando que essas aprendizagens se prestavam vantajosamente nesta idade, na qual “*mais intensa se manifestam as tendências para o brinquedo e para a coleção*”.<sup>81</sup> Neste caso, JOVIANO aconselhava:

*Demos então aos alunos essas palavras, para que as desarticulem [como fazem ao desmontarem brinquedos] nos seus sons elementares, e lhes despertemos o interesse de poderem, com esses elementos, construir, ler e escrever palavras novas. O pequeno colecionador de palavras terá aqui um campo vasto para exercitar a sua paixão, pondo em contribuição os três pendores naturais, a competir, brincando com os seus companheiros de classe. As aquisições serão agora produto do seu próprio esforço, cabedal preciosíssimo que ele observa, assimila e usa, tornando-se dia a dia mais familiarizado com os vocábulos novos que vai obtendo e com os elementos da sua construção.*<sup>82</sup>

O Prefácio de JOVIANO estava em pleno acordo com o Programa de Ensino de 1906, no qual a aplicação o método analítico da palavra foi detalhadamente descrito para aplicação no primeiro ano escolar:

<sup>79</sup> JOVIANO, *Primeira Leitura*, p.I.

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. III.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p.IV.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

### **PROGRAMA DE LEITURA - 1º ANO**

**1º semestre** – *Leitura de vocábulos, no quadro negro, a princípio pouco extensos e de fácil decomposição em sílabas simples, depois mais longos e mais difíceis. Os sons de mais de uma representação serão dados em último lugar. – Leitura de monossílabos que se prestam à formação de frases, com as palavras estudadas. – Ler, no quadro negro, vocábulos novos formados pela combinação das sílabas em que se decompõem os já estudados. – Exercícios de letras maiúsculas com palavras formadas pela mesma combinação. – Recapitulação, substituindo as letras manuscritas por impressas. – Abecedário: conhecimento das letras minúsculas e maiúsculas, impressas e manuscritas.*

**2º semestre** – *Leitura, em livro próprio, de historietas e máximas, cuja composição deve ser de sentenças curtas, onde os alunos se exercitem nas pausas da pontuação. – Explicação do significado das palavras de cada trecho lido.*

**Nota:** - *Neste período, o aluno deve ter concluído o livro adotado. (grifos nossos)*<sup>83</sup>

O Programa de 1906 propunha, para o primeiro semestre do 1º ano primário, o ensino da leitura no quadro negro ao invés de usar as cartas do ABC, como ocorria com o método sintético da soletração, que se pretendia abolir. Com o método analítico da palavra, o alunado seria convidado a participar do processo de construção e reconstrução de palavras conhecidas por ele, para que as aquisições da leitura e da escrita fossem “*produto do seu próprio esforço, cabedal preciosíssimo que ele observa, assimila e usa, tornando-se dia a dia mais familiarizado com os vocábulos novos que vai obtendo e com os elementos da sua construção*”.<sup>84</sup>

Concordando com a adoção do método analítico da palavra, o diretor do Grupo Escolar de Lavras, Firmino da Costa Pereira, elogiava-o afirmando que com ele se obtinha “*admiráveis resultados para os alunos mais desenvolvidos*” e que, “*em pouco mais de um semestre liam corretamente e entendiam qualquer trecho da Cartilha de Hilário, e com grande facilidade entraram a ler a Primeira Leitura de Joviano*”.<sup>85</sup> Compartilhando da mesma afirmação sobre a eficácia do método analítico, tanto o Programa do Ensino Primário (1907)

<sup>83</sup> Programa de Ensino do Estado de Minas Gerais. Decreto nº1.947/1906.

<sup>84</sup> JOVIANO, *Primeira Leitura*, p. IV.

<sup>85</sup> Relatório de 29/01/1908, APM – SI 2850.

quanto os Prefácios dos livros adotados, apresentava a intenção de ajudar o professorado a compreender o método da palavra e a se convencer da cientificidade do mesmo, como aconteceu com o Prefácio de JOVIANO. Por isso, os livros adotados ofereciam as etapas da aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com as etapas do desenvolvimento infantil e ajudavam a definir a graduação do ensino primário, prescrita para cada ano no Programa de Leitura (1906) em ordem crescente, do 1º ao 4º, sendo que, terminado o 2º ano, o alunado deveria “*ter vencido todas as dificuldades mecânicas da leitura*”.<sup>86</sup> Nestes dois primeiros anos escolares, segundo o Programa, seria desenvolvida a leitura de textos pouco complexos, como eram aqueles existentes nos livros adotados para estas fases da graduação.<sup>87</sup>

**Quadro 4: Historieta e Máxima**

*A POMBINHA*

*Um menino perguntava a si mesmo:  
— Por que será que as pombinhas arrancam do peito as penas que o aquecem? Será que elas gostam do frio?! Vou perguntar à mamãe.  
A mãe, sentando-o no colo, disse-lhe:  
— As pombinhas, meu filho, tiram do peito a penugem mais macia, para forrar os ninhos. Elas querem os ninhos bem quentinhos, para que os filhotes não sintam, ao nascer, o menor frio! São assim todas as mães.  
E tu, quando era pequenito, quem é que te aquecia ao peito?...  
— Ah! Já sei, respondeu o rapazito, olhando carinhosamente para a mãe; eras tu!  
E passando-lhe o braço pelo pescoço, deu-lhe um demorado beijo.*

*(Para copiar):*

*Ama e respeita a teus pais.*

Fonte: *Segundo Livro de Leitura*, de Hilário Ribeiro, 167ª edição, 1944, p.13.

A tendência, apesar das diversas argumentações em favor do *novo* método analítico e sua prescrição no Programa de 1906, foi dar continuidade à utilização dos métodos sintéticos, que continuaram sendo prescritos no Regulamento Geral da Instrução do Estado, de 1911.<sup>88</sup> Aliás, o próprio Conselho Superior adotou, ao que se sabe até 1917, Cartilhas e Primeiros Livros fundamentados em métodos sintéticos, ao mesmo tempo em que se

<sup>86</sup> Programa de Ensino do Estado de Minas Gerais. Decreto nº1.947/1906.

<sup>87</sup> Cf. ANEXO II.

<sup>88</sup> Decreto nº 3.191/1911, Art.286.

implantava o uso do método analítico, conforme a prescrição dos Programas de Ensino. A determinação e a inspeção sobre o cumprimento desses Programas também não impediram o uso de outras *séries graduadas*, mesmo porque, como já foi visto, os pedidos de livros adotados feitos à Secretaria do Interior nem sempre eram atendidos, o que ajudava o professorado a justificar o não uso das *séries* prescritas.

A *Cartilha Nacional* (Ensino Simultâneo da Leitura e Escrita), escrita por Hilário Ribeiro, adotada em 1907, antes da publicação do livro de Arthur Joviano, tem no seu Posfácio o Método a Seguir, segundo o qual explicava que a *Cartilha* “*tem por fim ensinar simultaneamente a ler e a escrever. Como a arte da leitura é a análise da fala, levemos desde logo o aluno a conhecer os valores fônicos das letras, porque é com o valor que há de ler e não com o nome da letra*”(grifos do autor).<sup>89</sup> O método fônico era indicado em oposição ao método da soletração, no qual os alunos diziam os nomes das letras para formar as sílabas, como por exemplo, “esse... ó..., só”, ambos métodos sintéticos, ou seja, ensinavam das partes para o todo. Ao contrário do método analítico da palavra, que já era prescrito pelo Programa de Ensino de 1906.

O *Primeiro Livro de Leitura*,<sup>90</sup> também escrito por Hilário Ribeiro, adotado entre 1908 e 1917, era um *silabário*, como indicado no subtítulo do livro, portanto também ensinava pelo método sintético. Sobre o ensino pelas sílabas, RIBEIRO dizia ensinar “*sempre com vantagem, desterrando a soletração antiga e moderna*”.<sup>91</sup> Ao que indicam os Prefácios de seus livros para ensino simultâneo da leitura com a escrita, a *Cartilha Nacional* e o *Primeiro Livro*, a primeira era fundamentada no método da soletração moderna, ou melhor dizendo, no método fônico, enquanto o segundo era diferente, um silabário.

---

<sup>89</sup> RIBEIRO, *Cartilha Nacional*, p.59.

<sup>90</sup> O próprio subtítulo anunciava ser ele um “silabário”. Ele era um dos livros da Série Instrutiva – Lições no Lar, o que indica a possibilidade de sua utilização na instrução doméstica. Na capa há referência sobre o prêmio recebido em Exposição Pedagógica, em 1883, o que leva a crer que sua primeira edição deve ser desse ano ou anterior.

<sup>91</sup> RIBEIRO, *loc. cit.*, p.5.

O *Segundo Livro de Leitura*, de Hilário Ribeiro, também adotado para a leitura corrente, não apresentava Prefácio nem Posfácio. No entanto, observa-se por suas narrativas e poesias que no final dos pequenos textos havia uma máxima, escrita em letras cursivas, para ser copiada pelos alunos: “*Estuda, que aprenderás com prazer*”; “*Ajudemo-nos uns aos outros*”; “*Ama e respeita a teus pais*”; “*Quem não trabalha, não ganha*”; “*Deus é o nosso pai celeste*” etc.<sup>92</sup> Ou seja, este livro, como era próprio das *séries graduadas*, tinha um modelo *enciclopédico*, de modo que o conteúdo pedagógico do livro de leitura tendia a assumir uma dupla direção: identificava-se a um conjunto de conteúdos instrutivos, vinculados aos estudos de ciências, geografia, história, e por outro lado, visavam também à aquisição de fluência na leitura, compreendida como uma atividade em voz alta.

Já o livro *Primeira Leitura* de Arthur Joviano, o primeiro adotado no Estado que ensinava pelo método da palavra, após ter sido vastamente solicitado nos pedidos dos Grupos Escolares entre 1907 e 1911, não foi adotado pelo Conselho Superior em 1912. Neste ano, também foi prescrito outro método analítico, o da sentença. Mesmo assim, em 1917, segundo a diretora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, Helena Penna,<sup>93</sup> Arthur Joviano ofereceu “*seu novo livro Primeira Leitura*” para experiência com analfabetos de sua escola. Ao que se tem conhecimento, voltou a ser adotado pelo Conselho Superior em 1918 e em 1924, anos em que também foram feitos muitos pedidos do livro.

Construiu-se, assim, um campo de lutas pelo domínio de mercado na produção e distribuição de livros de leitura, fomentado por todos os atores envolvidos: professores-autores, editores, legisladores, distribuidores e outros.

---

<sup>92</sup> RIBEIRO, *Segundo Livro de Leitura*, 1944.

<sup>93</sup> Relatório de 20/03/1917, APM – SI 3941.

### 3.2 Método analítico da sentença

O Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Demais Escolas Públicas Primárias do Estado, de 1912, determinou outro método analítico para o ensino simultâneo da leitura com a escrita, o da sentença. Este método, segundo seus defensores, fazia mais sentido às crianças, que deveriam primeiro entender a idéia da sentença como um todo, para depois aprenderem suas partes, como explicava o Programa:

#### **PROGRAMA DE LEITURA - 1<sup>o</sup> ANO**

*1<sup>o</sup> semestre:* Leitura de pequenas sentenças no quadro negro, formada de vocábulos conhecidos, de significação comum. – Leitura de novas sentenças, frases mais ou menos longas e formadas de vocábulos já conhecidos. – Exercício: Fazer o aluno ler palavras (em as lições já dadas) que lhe forem apontadas. Apontar palavras (que o professor pronunciar) em meio de outras constituindo as frases já fornecidas. – Decomposição das sentenças em palavras, das palavras em sílabas. – Formação da leitura de vocábulos novos. – Leitura de frases e sentenças novas. – Conhecimento da influência da vírgula, ponto final, ponto e vírgula e dois pontos na leitura.

*2<sup>o</sup> semestre:* Leitura de frases – Emprego de letras maiúsculas. – Leitura de sentenças mais longas etc. N.B: Os exercícios serão dados no quadro negro, em letra manuscrita, vertical, redonda. Desde que o aluno saiba ler, dá-se-lhe a mesma frase ou sentença escrita em letra de forma tipográfica. (grifos nossos)<sup>94</sup>

Maria do Rosário Mortatti (2000) explica que os processos analíticos de ensino simultâneo da leitura com a escrita propunham, mais do que ler as letras, a instruir pelas coisas, de acordo com as bases psicológicas dos pedagogistas modernos, que difundiam a proposta de um ensino ativo. De tal modo que a leitura, considerada como um instrumento indispensável e precioso para a cultura, deixava de ser seu intróito obrigatório, devendo as idéias das sentenças ser entendidas como um todo, antes mesmo de se conhecer as partes que as formam. Segundo a explicação de João Köpke, autor que defendia intensivamente o ensino pelos métodos analíticos:

---

<sup>94</sup> Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Demais Escolas Públicas Primárias Estado de Minas Gerais. Decreto nº 3.405/1912.

*Analítico, porem, será forçosamente o método desde que o TODO há de ser o ponto de partida, qualquer que seja o aprendiz; os processos, que todavia, puser em jogo, esses hão de combinar-se de modo a que olho, ouvido, boca e mão se exerçam conjuntamente em colaboração mutua para a conquista da perfeição automática, mercê da qual a fala escrita se faz para a inteligência, através da visão e da mão, o que para ela é a fala oral, através da audição e da boca.(destaques do autor) <sup>95</sup>*

Pela descrição de KÖPKE se observa que o método analítico da sentença trazia uma proposta de fato oposta à dos métodos sintéticos, nos quais aprender a ler era decodificar os símbolos para depois entender as idéias. Ao contrário, no método analítico, primeiro a criança vivenciaria as coisas a serem aprendidas, de modo ativo, participante, experimentando-as pelos sentidos, falando delas, para depois codificá-las, base do ensino intuitivo. Ao que se tem conhecimento, este método começou a ser empregado no Segundo Grupo Escolar da Capital, aproximadamente em 1908, quando a diretora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade foi nomeada para aplicar em Minas Gerais seu conhecimento adquiridos nos Estados Unidos da América.<sup>96</sup> De acordo com o relatório da diretora, observa-se que os métodos analíticos, fossem pela palavra ou pela sentença, mesclavam-se no intuito divulgado por KÖPKE, enfatizando a importância de se ensinar primeiro o todo, analisando e verbalizando as coisas antes de escrevê-las:

*Com os alunos de 1º ano que nada sabiam, iniciou-se o ensino de ler palavras e sentenças antes de aprender sílabas ou letras, e para número e linguagem seguiram-se igualmente os métodos estudados pela diretora nos EUA, os quais pela dedicação das amorosas mestras têm dado os mais surpreendentes resultados. Os meninos desde as primeiras lições lêem e escrevem palavras e sentenças, descrevem desenhos e gravuras e desenham objetos exprimindo sempre o próprio pensamento, isto é, falando com o giz e o lápis o que para eles é não só um encanto como uma ocupação importantíssima das faculdades mentais que pelo exercício vão naturalmente e vigorosamente se desenvolvendo e robustecendo a ponto tal que em 5 ou 6 meses muitos têm terminado o Primeiro Livro de Leitura (nele foram restritamente observados os preceitos pedagógicos sobre a gradação das dificuldades) e passam para o Segundo que também lhes oferece exercícios mentais graduais e progressivos ao alcance de sua compreensão e por isso o*

<sup>95</sup> KÖPKE, *O ensino da leitura pelo método analítico*, p.37.

<sup>96</sup> Relatório de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, diretora do Segundo Grupo Escolar da Capital, 19/01/1911, APM – SI 3030.

*lêem perfeitamente, isto é, inteligentemente conhecendo a significação de todos os termos nele empregados.*<sup>97</sup>

Na perspectiva dos métodos analíticos, a leitura e a escrita, desde sua aprendizagem inicial, primava pelo entendimento do que era lido, não apresentando o rompimento entre decodificar os símbolos para depois entender a escrita. De acordo com as descrições dos relatórios de direção analisados, as dificuldades e as resistências a este método aconteceram principalmente nos primeiros anos do ensino graduado. De modo que na segunda metade dos anos dez já havia uma certa confiança em sua aplicação, menos complicada para os professores normalistas, que estudavam estes métodos nas Escolas Normais. Os demais professores, principalmente aqueles das escolas mais afastadas dos centros urbanos, continuavam lutando contra a falta de recursos e o pouco conhecimento que lhes chegava sobre os *novos* métodos, quase sempre trazidos através do livro didático que lhe chegava às mãos, conforme as prescrições do Governo e sua distribuição.

O primeiro livro adotado pelo Conselho Superior da Instrução para o ensino pela sentença foi a *Cartilha Analytica* de Arnaldo de Oliveira Barreto,<sup>98</sup> escrita no início da década de 1910. Em suas *Instruções praticas* o autor fez, como conta Maria do Rosário Mortatti, “um detalhado roteiro de lições no quadro-negro, seguido de mais quatro passos, com o objetivo de explicitar o movimento constante de análise e síntese (e vice-versa) que propunha”.<sup>99</sup> Plenamente de acordo com a proposta do método analítico da sentença,

---

<sup>97</sup> KÖPKE, *O ensino da leitura pelo método analítico*, p.37.

<sup>98</sup> Segundo Maria do Rosário Mortatti (2000), Arnaldo de Oliveira Barreto foi discípulo de Caetano de Campos e diplomado pela Escola Normal de São Paulo em 1891. Ao longo de sua carreira no magistério, Arnaldo Barreto se tornou uma figura de destaque, tendo desempenhado diversas atividades: professor da Escola Modelo do Carmo (1894), diretor de escolas para filhos de operários da Estrada de Ferro Central do Brasil (1894), inspetor das escolas anexas à Escola Normal de São Paulo (1897), diretor do Ginásio de Campinas (1908), redator-chefe da *Revista de Ensino* (1902-1904), entre outras. Em sua obra didática constam: *Cartilha das Mães*, *Cartilha Analytica*, *Leituras Morais* (Série Puiggari-Barreto – 1º, 2º e 3º Livros de Leitura), Coleção de *Cadernos de Caligrafia* (em colaboração com Ramon Rocca Dordal), *Cadernos de Cartografia*, *Cadernos de Linguagem*, *Os Lusíadas* (Canto 1 – interpretação), foi organizador da *Biblioteca Infantil* da Editora Melhoramentos.

<sup>99</sup> MORTATTI, *Os sentidos da alfabetização*, p.94.



A Cartilha Analytica inicia suas lições com uma historieta, formada por sentenças numeradas e com letra manuscrita vertical, sempre precedidas por estampas. As lições são organizadas de acordo com os passos já apontados e, ao longo delas, vão sendo introduzidas a letra de imprensa, com tipo redondo e liso, e *pensamentos de outrem*, por meio de diálogos, poemas, adivinhas e contos que se subdividem em capítulos. (destaques da autora) <sup>100</sup>

A *Cartilha Analytica* foi bastante solicitada em pedidos de livros e apareceu em notas de compras entre 1911 e 1922, principalmente entre 1912 e 1917, período no qual foi adotada pelo Conselho Superior de Instrução do Estado de Minas Gerais. O papel das cartilhas adotadas se tornou tão importante para a aplicação dos métodos de ensino, como já foi dito aqui, que é difícil afirmar qual precedeu o outro, se o trabalho de Maria Guilhermina e a prescrição do Programa de Ensino proporcionaram a adoção da *Cartilha Analytica* ou se o surgimento desta no mercado editorial, amplamente recomendada pela Diretoria Geral do Ensino Público de São Paulo e bastante elogiada, influenciou a alteração do Programa de Leitura mineiro.

Os conflitos existentes entre os educadores e o Governo, como se observa, permitem concluir que havia uma intensa luta de campo entre eles, na qual a ânsia do Governo em proporcionar para o Estado o que havia de mais moderno no País e no mundo, com o intuito de alcançar o progresso, acabava impondo mudanças para as quais o professorado não estava devidamente preparado. Por isso, trazer personalidades como a educadora e autora de livros didáticos, Maria Guilhermina, para a direção de um Grupo Escolar da Capital era importante para se tentar alcançar a conquista deste progresso. Não que, a partir disso, o método analítico se tornou padrão no Estado, ao contrário, continuou engendrando uma luta de forças com o professorado.

A luta de forças engendrada envolveu também a diretora e autora de livros didáticos, Anna Cintra, que contrapôs as lições organizadas por ela aos livros então adotados pelo Conselho. Em 1917, Anna Cintra, professora e diretora do Grupo Escolar Cesário Alvim

---

<sup>100</sup> *Ibidem*, p.95.

da Capital, assim relatou a aplicação das lições por ela organizadas: “*por serem muito simples, estão ao alcance de todas as crianças que aprendem a ler, sem o defeito incorrigível da decoração que trazem todos os livros ultimamente adotados*”.<sup>101</sup> Segundo a autora das lições, ela não exercia nenhuma pressão sobre as professoras de sua escola quanto a melhor maneira de ensinar por este método. Por isso, tinha sempre todos os livros adotados pelo Governo, mas prontificava-se a submeter suas lições às autoridades de ensino, bem como a fazer uma exposição do processo utilizado por ela. Ou seja, justificava sua experiência sem, contudo, assumir o descumprimento das prescrições do Governo, por sinal, sempre fiscalizadas. Em 1922 suas lições foram publicadas no livro *Lições de Leitura*, adotado pelo Conselho Superior em 1924 para uso no primeiro semestre do 1º ano.

Em 1925, o Programa de Ensino permaneceu indicando para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, o método analítico da sentença, sempre considerando a importância em se “*despertar a atenção e o interesse da classe*”,<sup>102</sup> mas desta vez, contando com uma ruptura no ensino, os “*exercícios de leitura oral e silenciosa*”,<sup>103</sup> prescrição inédita nas determinações oficiais dos Programas. Contudo, permanecia a predominância na importância dada à leitura oral, evidenciada em prescrições como: “*leitura com a aplicação do ponto final, da vírgula, ponto e vírgula, interrogação e exclamação; leitura corrente no livro adotado*”.<sup>104</sup> O mesmo se deu com o Programa de 1927, cujas instruções determinavam que “*os exercícios de leitura oral serão mais frequentes no primeiro ano; tenha, porém, o professor em vista que a leitura silenciosa é a mais importante por ser essencial na prática da vida*”.<sup>105</sup> No entanto, a leitura silenciosa era um objetivo a ser alcançado mais propriamente nos 3º e 4º anos, como se verá melhor no quarto capítulo, quando a aprendizagem mecânica da leitura já tivesse sido superada.

<sup>101</sup> Relatório de Anna Cintra, 1917, APM – SI 3727.

<sup>102</sup> Programas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6758/1925.

<sup>103</sup> *Ibidem*.

<sup>104</sup> *Ibidem*.

<sup>105</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 8.094/1927.

A partir de 1927 — quando as propostas da escola ativa foram determinadas pelos intelectuais envolvidos com o movimento da Escola Nova, como ideais para o ensino das crianças — o presidente do Estado de Minas Gerais, Fernando Mello Viana, assumiu o clima reinante no País em favor da difusão das escolas primárias e tornou a *Revista do Ensino*, que já era um dos órgãos da Instrução Pública, ampla divulgadora da proposta escolanovista, de modo que esta passou a discutir incansavelmente os ideais do movimento.<sup>106</sup> A nova proposta que se fazia, no que diz respeito aos métodos de ensino simultâneo da leitura com a escrita, era em favor do método global de ensino.

Embasado nos estudos de Decroly e Montessori, o artigo “Impressões sobre métodos de ensinar”, da professora de Psicologia da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, Maria Luiza de Almeida Cunha, trazia uma breve retrospectiva dos métodos, “desde o Ensino Mútuo referenciado por Quintiliano, passando pelo Ensino Misto de Lancaster, até chegar ao momento então atual como o Methodo Decroly, juntamente com o Systema Montessori, considerados os métodos ideais para aproximar a escola da vida, pois a criança aprenderia agindo”.<sup>107</sup> Neste artigo, a autora explicava que “*Decroly, toma como ponto de partida os exercícios de observação associados ao vocabulário e à comparação, unifica todos os ramos do ensino em torno de um centro de interesse, inclusive a leitura*”.<sup>108</sup> DECROLY era pioneiro na sistematização dos princípios biopsicológicos do processo de aprendizagem da criança e experimentador do método global no Instituto de Ensino Especial em Bruxelas (1904 a 1914), e apresentou, juntamente com DEGAND, as principais vantagens que fundamentam os pressupostos do método global para o ensino da leitura:

*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*

---

<sup>106</sup> Entre 1925 e 1927 a *Revista do Ensino/MG* publicou 72 artigos que caracterizavam os ideais escolanovista.

<sup>107</sup> MACIEL, *Lúcia Casasanta e o método global de contos*, p.96.

<sup>108</sup> “Impressões sobre os métodos de ensinar”, *REVISTA DO ENSINO* n° 10, 1926, p.20.

*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.*<sup>109</sup>

O Método Decroly foi descrito detalhadamente no Programa do Ensino Primário de 1927 e para a leitura no 1º ano tinha como objetivos: “o aluno deverá ser capaz de ler uma página do livro adotado; ler as sentenças da mesma e construídas em ordem diferente, reconhecer as palavras que forem destacadas da página”,<sup>110</sup> de acordo com o método analítico da sentença. Já em 1929, as alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento<sup>111</sup> propuseram que o Programa de Ensino Primário determinasse o seguinte para a leitura no 1º ano:

*Ler e comentar a historieta de qualquer livro, apresentado no momento. Serão empregados diversos jogos para o desenvolvimento da leitura oral e silenciosa, quando houver oportunidade reconhecimento das sentenças, das palavras, sílabas e letras de que as mesmas se compõem.*<sup>112</sup>

O ensino deveria, pois, ser ministrado no 1º ano, seguindo os seguintes passos:

#### **PRIMEIRO ANNO**

- I. *A leitura deve ser feita pelo methodo global.*
- II. *As historietas devem ser transcriptas em folhas de cartolina, com letras de imprensa, feitas com pincel e verniz de álcool, sendo o cartão apresentado com gravuras expressivas, de accordo com o assumpto da lição.*
- III. *Depois de bem fixados os cartões da historieta, serão apresentadas aos alumnos as fichas relativas às sentenças do cartão.*
- IV. *Fixadas as fichas, serão estas decompostas em palavras e estas em syllabas, que serão também decompostas em letras.*
- V. *O professor deve ter o material flexível na classe para todos os graus de mentalidade.*<sup>113</sup>

O método global foi um marco no trabalho das professoras e alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, local de intensos estudos e análises de métodos de

<sup>109</sup> MACIEL, *Lúcia Casasanta e o método global de contos*, p.114.

<sup>110</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 8.094/1927.

<sup>111</sup> Assinaram o artigo: Maria Moreira da Costa, Guiomar Mattos Abreu, Esther Alves, Maria das Dores Jardim e Zilda Gama.

<sup>112</sup> “O ensino da leitura”, *REVISTA DO ENSINO* nº 37, 1929, p.22.

<sup>113</sup> “O ensino da leitura”, *REVISTA DO ENSINO* nº 37, 1929, p.22.

ensino. Não somente lá, mas também em outras escolas normais da Capital, as alunas e professoras criaram livretos e outros materiais didáticos para uso nas escolas primárias.<sup>114</sup> Na Escola de Aperfeiçoamento, a professora Lucia Casasanta propôs um trabalho renovador com o Método Global de Contos, embasada teoricamente nas obras de BUSWELL, JUDD, ANDERSON, HUEY,<sup>115</sup> WILLIAN, SCOTT, GRAY, CLAPARÈDE, JAVAL, PIAGET e DECROLY. Fundamentada nesses autores, além de outras obras e os estudos comparativos dos resultados de alunos, a professora Lucia Casasanta apresentou seus princípios fundamentais de caracterização do método de leitura:

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.<sup>116</sup>

Observa-se que no Método Global de Contos também eram mantidos os princípios do ensino ativo, baseado nos interesses das crianças para que, através dele, elas sentissem vontade de aprender e buscassem a aprendizagem. Muitos foram os esforços empreendidos para a uniformização do método analítico e muitos foram os avanços até os anos trinta. O que se buscava nesta década, além da implantação do método, era sua vulgarização, para que o modelo de ensino que impulsionava a criança à aprendizagem fosse, de fato, impresso na educação de toda a infância. Neste movimento, pelo menos no campo discursivo, as amarras sociais que prendiam os alunos e alunas das escolas primárias durante os séculos anteriores, foram paulatinamente se transformando, no decorrer do século XX, em uma conquista em

---

<sup>114</sup> Alguns deles, como aqueles descritos pelas alunas-professoras, podem ser encontrados no Museu da Escola do Centro de Referência do Professor, em Belo Horizonte.

<sup>115</sup> Que escreveram, respectivamente, *Fundamental Reading Habits: a study of their development*, *Reading Nature and Development*, *La Lecture Silencieuse* e *Psychology and Pedagogy of Reading*.

<sup>116</sup> MACIEL, *Lúcia Casasanta e o método global de contos*, p.121.

favor do respeito às características da criança, na imagem da infância ser uma idade boa, agradável, prazerosa, cheia de conquistas e esperanças.

A intensificação de representações positivas da infância contribuiu para a produção de “coisas de criança”, como deveria ser a literatura infantil. Contribuiu ainda com o aumento no interesse em estudar a criança para compreendê-la e fazer de sua aprendizagem um momento de prazer, como já era proposto pelo País afora, em diversos discursos, como era o caso da *Revista de Educação* de São Paulo:

*Uma das idéias mais modernas que se tem introduzido na ciência pedagógica, e que jamais cogitavam nossos avós é o do direito do aluno, ao ensino que o contente, que lhe dê prazer [...] a alegria é um direito de toda criatura na primavera da existência... em vez de condenarmos o sistema que nos roubou o melhor dom da vida — a alegria infantil, imaginemos que este sonho era uma dura necessidade à qual devemos as virtudes viris de que porventura sejamos hoje dotados. É um grande erro. O que Deus nos dá o homem não ode tirar. É um dever sagrado cuidar da felicidade dos pequenos para que não sejam privados daquela alegria natural que lhes pertence por direito. É essencial que os diretores de ensino reconheçam que o menino pela própria natureza é dotado de certas inclinações para a atividade, a levandade e a curiosidade.<sup>117</sup>*

As prescrições dos métodos de ensino simultâneo da leitura com a escrita, por sua vez, acompanharam este percurso de valorização da criança, mas isto não se deu repentinamente, nem linearmente, uma vez que, representações opostas também se mantiveram. Acontece que as representações de crianças, produzidas no final do século XIX e nos primeiros trinta anos do século XX, eram um misto de *adulto em miniatura* — que deveria progredir dentro dos padrões morais, sociais e psicológicos, válidos para o adulto — e de valorização da infância como uma fase diferente da vida adulta — que necessitava de cuidados, que tinha necessidades diferentes das do adulto, desejos e emoções próprias. E para se educar essas crianças, representadas de forma ambígua na sociedade, existiram tomadas de atitude muitas vezes contraditórias: entre o cuidado e a violência infantil,<sup>118</sup> entre formas de

---

<sup>117</sup> REVISTA DA EDUCAÇÃO (1903), apud GOUVÊA, 1997, p.73.

<sup>118</sup> Cf. ORLANDI (1985); DEL PRIORE (1991); GONDRA (2002).

ensinar dominadoras e aquelas geradoras de autonomia, entre o rigor moral e a liberdade de escolha, embora esta última fosse geralmente vislumbrada em associação à *liberdade responsável*, construída com o rigor da educação na primeira infância, conforme indicações da psicologia infantil.

Maria Cristina Gouvêa (1997) apresenta como, em algumas das narrativas produzidas nas duas primeiras décadas do século XX, as expressões de alegria e prazer se faziam ausentes ou eram representadas criticamente: “a criança deve ser moderada e contida na expressão de seus sentimentos, os quais devem ser disciplinados, educados”.<sup>119</sup> Algumas práticas escolares também apresentavam ambigüidades no tratamento da criança. Há relatos do uso da palmatória até os anos 50 dos noventa,<sup>120</sup> além de outros castigos físicos, bem como se sabe da permanência da violência contra a criança, apesar dos estudos da psicologia indicarem sua ineficácia para o ensino. Estas representações da infância geraram projetos de disputas presentes nos dilemas sobre o que lhe seria mais adequado, principalmente no processo de escolarização, uma vez que, com o movimento de ampliação das escolas primárias para que elas abarcassem um maior número de crianças, cada vez com menor idade, o ensino primário acabou assumindo a educação integral da criança como finalidade maior. Logo, a seleção da leitura era direcionada para os objetivos da escolarização da leitura, que por sua vez, ia de encontro com as finalidades maiores da educação.

O que se destaca, enfim, nas primeiras décadas do século XX e nas propostas do ensino graduado, é a valorização dos empreendimentos científicos e das iniciativas de respeito às necessidades infantis, sendo levado em conta o desenvolvimento físico, psicológico, neurológico, intelectual e moral da criança. Iniciativas notáveis na busca de métodos mais adequados para o ensino dessas crianças, vislumbrando a finalidade maior da educação das massas, para fazer do País uma nação civilizada, rumo ao progresso e à unidade nacional. O

---

<sup>119</sup> GOUVÊA, *O mundo da criança*, p.80

<sup>120</sup> No Museu da Escola de Belo Horizonte existem depoimentos de ex-alunos das escolas primárias, gravados em VHS.

ideal maior era formar o sujeito republicano, através do prazer em aprender por si só, mesmo que essa não fosse a regra geral nas práticas escolares.



## CAPÍTULO 4

### LEITURA CORRENTE: INSTRUÇÃO E MORALIZAÇÃO

A leitura corrente, nos primeiros trinta anos de ensino graduado em Minas Gerais, era aquela feita de forma *compreendida, interpretada, fluente e desembaraçada*, que deveria ser exercitada em seqüência à aprendizagem da leitura inicial, mecânica, que era ensinada nos dois primeiros anos do curso primário, como foi visto no capítulo anterior. Pelo menos até a primeira metade dos anos vinte, a leitura corrente foi prescrita nos Programas de Ensino como objetivo do segundo semestre do 1º ano primário e, para sua prática, foram adotados livros de narrativas curtas e poesias.<sup>1</sup> No entanto, o Programa de 1927 rompeu com este preceito e delimitou para o 1º ano, exclusivamente, “*o primeiro grau da leitura mecânica*”, de modo que o ensino fosse “*apropriado às dificuldades dessa leitura*”.<sup>2</sup> Já para o 2º ano, foi determinado o “*segundo grau da leitura mecânica, sem cuidar da interpretação*”,<sup>3</sup> que era um exercício da leitura corrente. De modo que a leitura corrente, na concepção de uma leitura interpretada, se tornasse uma ocupação mais específica dos 3º e 4º anos primários.

Os exercícios de interpretação da leitura foram prescritos nos Programas de Ensino da escola graduada, mais propriamente a partir dos anos dez, como uma atividade que

---

<sup>1</sup> Cf. ANEXO I e Quadro 4.

<sup>2</sup> Programa do Ensino Primário no Estado de Minas Gerais. Decreto nº 8.094

<sup>3</sup> *Ibidem*.

começaria a ser desenvolvida a partir do 2º ano e progrediria nos anos subseqüentes.<sup>4</sup> E para a sua prática, no 2º ano escolar, durante o período analisado aqui (1906-1930), foram adotados livros de narrativas curtas e poesias, predominantemente aqueles do tipo *série graduada*. Ou melhor, aqueles que se vinculavam a uma série ou nível escolares e eram organizados em lições ou unidades.<sup>5</sup> Já para os 3º e 4º anos, o Conselho Superior adotou, para a leitura corrente, livros do tipo *isolados*, aqueles que menos claramente apresentam suas funções escolares, embora elementos do título e da organização permitam inferir uma destinação escolar.<sup>6</sup> Estes livros continham histórias mais longas e composições poéticas, havendo pouca variação entre os títulos prescritos para o 3º e para o 4º ano.

Como os livros do tipo *isolados* não apresentam com clareza suas funções escolares, estas só puderam ser identificadas com precisão mediante o conhecimento de sua função nas escolas primárias. Foi, portanto, através do cruzamento de informações sobre seus usos — prescrições em Programas de Ensino, indicações de educadores, pedidos, recebimentos e conhecimento de sua existência em acervos escolares e listas de adoção pelo Conselho Superior da Instrução — que se pôde conhecer exatamente sua utilização como *manuais* escolares, ou seja, aqueles cuja função escolar era de servir de suporte à disciplina de Leitura.

#### 4.1 – Prescrições para a leitura corrente

Para a leitura corrente, os Programas de Ensino prescreveram para o 2º ano a “*leitura, no livro adotado, com expressão e naturalidade. Observar as pausas. Esclarecer a significação das palavras. Resumir o que leu. Comentar em conversa com o aluno o assunto*”

---

<sup>4</sup> Cf. ANEXO X.

<sup>5</sup> Cf. ANEXO II.

<sup>6</sup> Cf. ANEXO II.

*da lição*”.<sup>7</sup> Esta indicação permaneceu praticamente a mesma até 1924, com um único acréscimo, a “*interpretação e o comentário do texto lido*”,<sup>8</sup> devendo o aluno, ao término deste ano escolar, “*ter vencido todas as dificuldades mecânicas da leitura*”.<sup>9</sup> Já para o 3º ano, as prescrições que permaneceram em vigor, desde a implantação do ensino graduado até 1924, previram, além de “*histórias mais longas e algumas composições poéticas fáceis*”, a “*leitura livre à primeira vista de revistas, jornais etc. Reflexões, com argüições sobre o assunto lido. Reprodução exata do sentido do mesmo, oralmente. Leitura variada de manuscritos*”.<sup>10</sup> Para o 4º ano, por sua vez, acrescentaram-se aos exercícios do ano escolar anterior, o comentário *com reflexões morais*<sup>11</sup> e a preferência por “*trechos de prosa e as composições poéticas de autores nacionais de maior nota, da individualidade dos mesmos, dando-se ligeiro conhecimento*”.<sup>12</sup>

Neste processo de escolarização da leitura graduada, a primeira característica que chama a atenção é a própria especificidade da graduação por ano escolar, na qual o aumento da complexidade dos textos deveria acontecer de forma gradual, partindo de historietas e máximas, passando para histórias mais longas e composições poéticas, pela leitura de manuscritos, por autores nacionais de nota, chegando até a leitura livre à primeira vista de qualquer tipo de material.

O ensino graduado da leitura, como já foi dito no terceiro capítulo, tinha por embasamento as concepções que a nova psicologia infantil implementou no final do século XIX: o respeito que se deveria ter ao *processo psicológico da leitura*, de acordo com o desenvolvimento das crianças. Concepção que permaneceu como central no ensino

---

<sup>7</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 1.947/1906.

<sup>8</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 3.405/1912.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 1.947/1906.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 3.405/1912.

simultâneo da leitura com a escrita, como se observa na explicação da ex-professora Maria Luiza de Almeida Cunha:

*Se o exercício da atividade escolar não corresponder às exigências da psicologia infantil, não se adaptar às condições do meio e do momento é certo que não concorrerá para o desenvolvimento da criança; tornar-se-á assim estéril uma vez que não alcançará suas finalidades. Toda atividade útil do espírito corresponde a uma solicitação biológica.<sup>13</sup>*

As práticas de leitura descritas nos relatórios de inspeção e direção acompanharam estas prescrições, ao menos nos Grupos Escolares mais estratégicos no Estado,<sup>14</sup> com maiores dificuldades nos primeiros anos de implantação do ensino graduado e com alguns ajustes no decorrer dos trinta primeiros anos do século XX. O diretor do Grupo Escolar de Juiz de Fora relatou que, nos primeiros anos de implementação dos métodos analíticos de ensino, o professorado “lutou com reais dificuldades para por em prática o processo de palavração”.<sup>15</sup> Além do seu relato, há outros, como o do inspetor Estevam de Oliveira, dizendo que “cada aluno vai à escola com o livro que tem e a Escola não forneceu material didático aos seus institutos primários”.<sup>16</sup>

As alterações mais significativas que se pôde observar nos procedimentos escolares dos primeiros vinte anos de ensino graduado, para a adequação dos métodos e processos de ensino propostos, dizem respeito à escolha dos livros de leitura. Foram abandonados aqueles que menos satisfaziam às propostas de ensino ou ao trabalho dos professores primários, de modo que, os títulos prescritos para um ano escolar deixaram de ser adotados em anos letivos subsequentes, permanecendo aqueles que melhor se adequavam às finalidades da educação.

---

<sup>13</sup> “As tendencias actuais do ensino primario”, REVISTA DO ENSINO n° 17, 1926, p.375.

<sup>14</sup> Chamam-se aqui de estratégicos os Grupos Escolares que desde a implantação do ensino graduado no Estado tinham por objetivo disseminar este modelo escolar. Foram eles os primeiros Grupos da Capital e circunvizinhança, os de Diamantina, Juiz de Fora, Lavras e Uberaba. (APM – SI 2850)

<sup>15</sup> Relatório de José Rangel, 14/02/1907, APM – SI 2829.

<sup>16</sup> Relatório de 31/08/1907, APM – SI 2829.

Entre os livros de leitura que permaneceram por alguns anos sendo adotados pelo Conselho Superior da Instrução, estava o *Segundo Livro de Leitura* de Thomaz Galhardo,<sup>17</sup> usado para o segundo semestre do 1º ano e para o 2º ano entre 1914 e 1924,<sup>18</sup> sendo vastamente solicitado pelas escolas primárias neste período. Um dos atributos, que muito provavelmente o fez permanecer adotado, foi o fato de suas argumentações estarem em pleno acordo com as prescrições dos Programas de Ensino, principalmente, no que diz respeito à importância da interpretação do texto lido para a leitura corrente. GALHARDO denunciou em seu Prefácio, que as práticas escolares de leitura não davam a devida atenção à interpretação dos textos lidos, como prescreviam os Programas de Ensino. Segundo ele:

*Um defeito do ensino provém da falta de interpretação dos trechos lidos, de deixar o professor de perscrutar se o aluno compreendeu ou não o que leu, se se apoderou do sentido e o pode reproduzir, não com as palavras lidas, que isso seria decorar, mas na sua linguagem infantil, com os termos, embora incorretos, que está habituado a empregar.*

*Conhecemos letrados, dos quais se pode dizer que, em rigor, não sabem ler, pois saber ler não consiste em reproduzir simplesmente pela fala o que está escrito, mas fazê-lo com expressão, sentimento e alma, demonstrando assim a perfeita compreensão daquilo que se leu.*

*[...] O número dos que lêem é muito maior do que o número dos que sabem ler.<sup>19</sup>*

A defesa do autor em favor do exercício de interpretação de texto dizia respeito à sua grande importância para a leitura corrente e expressiva, constituindo-se no diferencial entre *ler* e *saber ler*, saber esse marcado pela *compreensão* do que se lia. E para *saber ler*, GALHARDO recomendava que o professor exercitasse a *interpretação*, que teria “*por fim*

---

<sup>17</sup> Thomaz Paulo de Bom Sucesso Galhardo concluiu a Escola Normal de São Paulo com menção honrosa, em 1876. No início da década de 1880 escreveu a *Cartilha da Infância*, defendendo o método da silabação como “o mais adequado para o estado atual do ensino primário em nosso país”. (MORTATTI, 2000, p.55)

<sup>18</sup> Segundo a 46ª edição de 1926, o livro foi aprovado também pelo Conselho Superior da Instrução do Estado de São Paulo.

<sup>19</sup> GALHARDO, *Segundo livro de leitura*, p.VII-VIII.

*aguçar a inteligência do aluno, despertando-lhe a compreensão, ainda morosa, da leitura feita”.*<sup>20</sup>

Para ser exercitada a interpretação de texto, apresentou-se, nos Programas de Ensino de 1927, uma ruptura nas prescrições da aula de Leitura. Foi delimitado para o 2º ano: desenvolver “*o segundo grau da leitura mecânica, sem cuidar da interpretação*”.<sup>21</sup> Com essa alteração, foi prescrito, para este ano escolar, a leitura de outros impressos encontrados no cotidiano, como anúncios, letreiros e reclames, a fim de atender as seguintes instruções: “*Assim como a aula de escrita limita-se à caligrafia sem se estender à redação, assim também, nos dois primeiros anos, a aula de leitura deve cingir-se à parte material da mesma e não à sua parte interpretativa, que pertence propriamente à aula de língua pátria*”.<sup>22</sup> Isto se deve, segundo explicação das próprias *Instruções* do Programa, à perspectiva de que: “*a leitura é uma aprendizagem nova para a criança, que inteiramente a desconhece. Por isso mesmo convém simplifica-la tanto quanto possível e concentrar esforços em um só ponto inicial*”.<sup>23</sup> Assim, a leitura corrente, na acepção de uma leitura interpretada e compreendida, deveria ser ocupação mais específica dos 3º e 4º anos primários.

No 3º ano primário seria desenvolvido, então, o “*primeiro grau da leitura interpretativa*”, através do qual se faria “*ler e verificar se compreenderam*”.<sup>24</sup> E, segundo o Programa, o livro de leitura seria o objeto de estímulo para esta prática: “*o professor abrirá as aulas, mostrando aos alunos livros bonitos e ilustrados de diversos tamanhos, e lhes contará uma história belíssima que leu em casa, reproduzindo-a com expressão, graça e clareza*”.<sup>25</sup> O livro de leitura, como se observa pela retratação do Programa, assumiu no decorrer dos primeiros trinta anos do século XX, um lugar cada vez mais destacado na escolarização, não

---

<sup>20</sup> GALHARDO, *Segundo livro de leitura*, p.VIII.

<sup>21</sup> Programa de Ensino do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 8.094/1927.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

somente como imprescindível para este processo — como já foi dito no terceiro capítulo —, mas também como um objeto cultural apropriado ou produzido *para as crianças*, devendo conter peculiaridades que tocassem os caracteres infantis e, ao mesmo tempo, os recriassem.

Foram prescritas nos Programas do 4º ano primário, a partir de 1925, listas de livros para se formar uma biblioteca infantil,<sup>26</sup> evidenciando um processo de valorização da leitura e também uma iniciativa para que ela fosse exercitada em casa: “*as crianças as lêem [histórias] em casa, para contar em aula, e a narrativa feita serve de excelente exercício de elocução e estudo de linguagem*”.<sup>27</sup> Processava-se, assim, uma tentativa de extensão da organização do tempo da escola graduada para o espaço da casa, uma vez que o ensino graduado já estava implantado no Estado há alguns anos e continuava se disseminado. De modo que, na rotina doméstica das crianças que freqüentavam os Grupos Escolares, já se havia incorporado os seus horários. Destarte, os livros de leitura levariam para dentro de suas famílias todo o seu cabedal de instrução, moralização e recreação, estendendo-os à educação familiar, como era objetivo do movimento de civilização da nação, projetado pelo Governo. Mas até os anos trinta, os alunos que freqüentavam os Grupos Escolares ainda eram a minoria dos estudantes do ensino primário.

No 4º ano primário, por sua vez, os alunos deveriam estar no “*segundo grau da leitura interpretativa*” e, por isso, era determinado aos professores deste ano escolar, “*fazer ler com expressão, verificando se entenderam*”.<sup>28</sup> Esta determinação, além de promover o exercício da leitura oral, propunha também o exercício da leitura silenciosa, para a qual foram oficializados no Programa de Ensino de 1925, os *tests de leitura*.<sup>29</sup> Como já foi dito em capítulos anteriores, inseriu-se assim, outra ruptura na escolarização da leitura, o diferencial entre leitura oral e silenciosa, analisado a seguir.

---

<sup>26</sup> Cf. ANEXO III.

<sup>27</sup> CAMPOS, *Escola Moderna*, p.257.

<sup>28</sup> Programa de Ensino do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 8.094/1927.

<sup>29</sup> Programa de Ensino do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

A segunda característica observada nas prescrições de leitura corrente diz respeito à sua prática ser feita, nos dois últimos anos primários, através de “*leitura livre à primeira vista de revistas, jornais etc. Leitura variada de manuscritos*”.<sup>30</sup> Assim sendo, uma vez superadas as dificuldades da leitura mecânica, os alunos deveriam passar a praticar a *leitura corrente*, uma forma de ler *por cima*, ou seja, o sentido se sobrepõe à informação visual e, por isso, lê-se fluentemente. Este exercício deveria ser feito, então, com textos desconhecidos pelos alunos e através da leitura de livros manuscritos ou paleógrafos,<sup>31</sup> modelo de livro já descrito na introdução deste trabalho.

O Programa de 1925 prescrevia que, mediante a utilização de diversos impressos trazidos de casa e livros variados da biblioteca infantil indicada, os professores deveriam preparar os alunos dos 3º e 4º anos para alcançarem “*a interpretação exata da linguagem impressa ou escrita*”, dando-lhes o “*hábito da enunciação clara e expressiva*”, e tentando “*adestrá-los em reproduzir, oralmente e por escrito, os pensamentos principais*” do que lessem.<sup>32</sup> De modo que, terminado o curso primário, os alunos tivessem plena condição de ler e compreender todo tipo de texto, acreditando-se que a leitura lhe serviria como um instrumento importante de aquisição de conhecimentos e recreação para toda a vida. Ademais, para alcançar este intento, os exercícios de leitura corrente dos três últimos anos da escola graduada foram centrais não só para os conteúdos das Aulas de Leitura, mas também para as disciplinas *afins*, como a Instrução Moral e Cívica, a História do Brasil, a Geografia e a Língua Pátria, cujos textos também deveriam ser interpretados e cujas histórias serviriam, ainda, para as *reflexões morais* e para exercícios de *argüições sobre o assunto lido*, conforme prescrito nos Programas de Ensino.

---

<sup>30</sup> Programa do 3º ano. Decreto nº 1.947/1906.

<sup>31</sup> Segundo estudos que estão sendo desenvolvidos por Antonio Augusto Gomes Batista (CEALE/UFMG), os manuscritos possibilitavam o desenvolvimento da capacidade de adivinhação dos textos, ou seja, possibilitavam a necessidade de se *ler por cima*, de modo que a compreensão estivesse em primeiro lugar e, em lugar secundário, a informação visual, já que os textos dos paleógrafos tinham uma grafia variada e quase sempre difícil de se ler.

<sup>32</sup> Programa de Ensino do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.



Os exercícios de leitura corrente também atendiam a outros objetivos além de habituar para uma leitura oral clara e expressiva e para adestrar a compreensão dos textos. Eles deveriam contribuir, também, para que os alunos desenvolvessem a capacidade de ler não só como aprendizagem de uma competência, mas para atender aos objetivos de criar o hábito de ler e o gosto pela *boa* leitura, ambos prescritos no Programa de 1925. Nesta perspectiva, a leitura chegou a ser apresentada pela *Revista do Ensino* como: “*remédio para as tuas dores, companheira em teus lazeres, colaboradora de teu trabalho; elevar-te-á o espírito, fará de ti uma parte útil da sociedade, reservar-te-á muitas compensações*”.<sup>33</sup> Leitura esta que se dizia ser conquistada pelo hábito e pelo gosto de ler.

#### 4.2 – Leitura oral e leitura silenciosa

A principal característica da leitura corrente prescrita, como já foi mencionado, era o exercício da leitura oral, para o qual eram atribuídas as seguintes funções: “*para que os alunos se exercitem nas pausas da pontuação*”,<sup>34</sup> para que leiam com “*expressão e naturalidade*”,<sup>35</sup> para que leiam “*com todas as pausas e inflexões*”.<sup>36</sup> Estas determinações se mantiveram até o limite de investigação deste trabalho,<sup>37</sup> como se pode observar pela prescrição do Programa de 1925, segundo o qual, o professor deveria ensinar “*a arte de ler, em voz alta, de prender a atenção dos ouvintes [...] — cabeça erguida, o corpo direito, o livro*

---

<sup>33</sup> “Frequencia da bibliotheca”, REVISTA DO ENSINO n°36, 1929, p.102.

<sup>34</sup> Programa do 1° ano, Decreto n° 1.947/1906.

<sup>35</sup> Programa do 2° ano, Decreto n° 1.947/1906.

<sup>36</sup> Programa do 3° ano, Decreto n° 1.947/1906.

<sup>37</sup> CAVALLO & CHARTIER (*História da leitura no mundo ocidental*, 2002) consideram a lógica de que a leitura em voz alta constitui a forma original da leitura. E como os discursos sobre a escolarização, nas primeiras décadas do século XX, tendiam a traduzir a aprendizagem das crianças pelos costumes primordiais da humanidade, conseqüentemente, em suas experiências iniciais de leitura, elas deveriam saber ler, primeiro, em voz alta.

*na mão esquerda, a direita livre, rosto voltado para o auditório*”<sup>38</sup>. O Programa de 1927 também terminava, para o curso primário, o objetivo do aluno “*ler com expressão e naturalidade, tendo adquirido a entonação clara e agradável*”.<sup>39</sup>

A prática da leitura oral foi, sem dúvida, bastante presente na escolarização de saberes, ora vista como forma de ensinar a ler, ora vista como exercício de memorização, ora vista como meio de socialização nas festas comemorativas, ora vista, ainda, como forma de avaliar o ensino da leitura, sendo esta última concepção a que permaneceu mais tempo sendo cultivada nas escolas.<sup>40</sup> Aliás, a leitura oral sempre foi a base da escolarização, de modo que, os professores, os inspetores e, com a criação dos Grupos Escolares, os diretores, usaram-na corriqueiramente com vários objetivos, evidenciando-se sua utilização como meio de avaliar a capacidade de leitura dos alunos.

Thomaz Galhardo, no Prefácio de seu *Segundo Livro de Leitura*, indicou algumas formas de se ler oralmente para atender aos objetivos do ensino da leitura corrente: *ler compreendendo o que se leu*,<sup>41</sup> não apenas decifrando as palavras. Inclusive, os exercícios escolares tinham na leitura em voz alta o artifício do professor perceber, como disse o autor, “*de antemão, se o leitor o compreendeu ou não, o que ele revela, contra a vontade, pela inflexão da voz, pelo olhar, pela própria expressão do rosto*”.<sup>42</sup> Nesta perspectiva, a leitura oral era considerada como forma de se medir o que mudava e o que permanecia na relação dos sujeitos com o ensino da leitura, como explica Regina Zilberman, “a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica, ainda dominante na escola”.<sup>43</sup>

---

<sup>38</sup> Decreto nº 6.758/1925.

<sup>39</sup> Decreto nº 8.094/1927.

<sup>40</sup> Cabe lembrar que a tese de Eliana Albuquerque (*Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professoras*, 2002), mostra a importância atribuída à leitura oral para avaliação da leitura pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental, no século XXI.

<sup>41</sup> GALHARDO, *Segundo livro de leitura*, p.VII.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> ZILBERMAN, *A leitura e o ensino da literatura*, p.79.

Era dada, como se pode observar, grande importância à escolarização da leitura oral, que deveria ser feita com *expressão e naturalidade*. Não somente com a finalidade de socialização da criança com os ouvintes, como já foi comentado neste trabalho, mas também para facilitar o entendimento das lições lidas, já que essas deveriam ser resumidas, comentadas, interpretadas e compreendidas nos exercícios escolares. Afora, na proposta do ensino graduado, a leitura oral não se restringia à repetição do que foi memorizado pelo aluno, como se conhece por alguns relatos de práticas de leitura, mas era também uma forma de expressar uma leitura que foi entendida.

A prescrição da *leitura silenciosa* como exercício escolar, oficializada no Programa de Ensino de 1925, marca uma ruptura sensível quanto à importância incólume dada à leitura oral. Com a oficialização da leitura silenciosa se formalizou, processo de escolarização, uma re-significação da leitura oral, em detrimento às atribuições dadas àquela. A partir de então, as prescrições mantiveram como função da leitura oral o desenvolvimento da *expressão correta*, enquanto os exercícios de leitura silenciosa assumiram a função de desenvolver a capacidade de *compreensão*. Segundo as explicações de Diana Vidal,

[...] enquanto a leitura oral enfatizava a forma, a silenciosa valorizava o conteúdo, promovendo a chamada *leitura inteligente*. A leitura meditada, segundo Gray, habilita o leitor a conseguir convenientemente o objetivo visado, como por exemplo lendo para encontrar respostas a perguntas, para obter informações que o ajudem a resolver um problema, para determinar o intuito do autor, para seguir direções ou para gozar uma boa história.<sup>44</sup>

A imagem da leitura silenciosa como leitura compreendida e da leitura oral como arte da forma é remota. Segundo Jacqueline Hamesse,

Robert de Melun (século XII), no prólogo das *Sententiae*, faz alusão a leitores (*recitatores*), cuja profissão consistia em proferir oralmente textos que eles não compreendiam necessariamente. Este autor distingue aquele que se

---

<sup>44</sup> VIDAL, *Livros por toda parte*, p.340.

contenta em ler em voz alta o texto de outro (*recitator*) do leitor normal (*lector*) que lê um texto tentando captar seu sentido.<sup>45</sup>

Na História da Leitura se pode observar imagem semelhante a esta nos estudos de Paul Saenger (2002), segundo os quais, para os teólogos de meados do século XIV, “os textos litúrgicos das missas e das horas canônicas deveriam ser lidos em voz alta (mesmo que não fossem compreendidos)”. Era uma leitura bem pronunciada, agradável aos ouvintes, “enquanto os textos de devoção deviam ser lidos em silêncio para serem entendidos”, nos momentos particulares de estudo e meditação.<sup>46</sup>

Concepções também semelhantes a estas foram apresentadas no movimento de re-significação do ensino da leitura, na escolarização brasileira da segunda metade dos anos vinte, de modo que a leitura silenciosa foi considerada, por vários educadores, como sendo “*de relevância capital no decorrer da vida pratica e complemento da leitura oral*”.<sup>47</sup> Consideravam-se, por esse motivo, como função da leitura silenciosa, a aquisição de informações, a formação moral e a recreação; uma prática a ser cultivada pelo o resto da vida do sujeito.

A leitura silenciosa foi disciplinada na segunda metade dos anos vinte pelos exercícios escolares e pelos *tests* de leitura, aplicados mais propriamente no 3º ano do curso primário, como foi prescrito no Programa de Ensino de 1925:

*I. Para julgar a compreensão e o desembaraço na leitura silenciosa, que é a essencial neste ano, organizar-se-ão tests semanais, que são fáclimos. Há várias formas de tests de leitura, obedecendo todos ao mesmo plano: verificar se o aluno compreendeu o trecho lido.*

*II. Para organizar os tests, o professor escolherá um trecho desconhecido da classe. Se não dispuser de número suficiente de livros, copiará o trecho em folhas de papel. Em folhas diferentes escreverá uma série de perguntas sobre o trecho escolhido. Em classe dará as folhas aos*

---

<sup>45</sup> HAMESSE, *O modelo escolástico da leitura*, p.128.

<sup>46</sup> SAENGER, *A leitura nos séculos finais da Idade Média*, p.166.

<sup>47</sup> BRANDÃO, Elvira. “Algumas palavras sobre a leitura silenciosa”. In: REVISTA DO ENSINO nº 16, 1926, p.303.

*alunos, recomendando-lhes que as conservem sobre a carteira, até que lhe seja dada ordem para iniciar o trabalho. A um sinal do professor, todos iniciarão a leitura, fazendo-a o mais rapidamente possível. Decorrido o tempo fixado pelo professor, a novo sinal seu, interromperão a leitura, para marcar a última palavra lida. Os que não houverem terminado continuarão a ler. Logo que terminem, deverão voltar a folha de papel.*

*III. Terminada a leitura do trecho, a um sinal do professor, iniciarão a leitura das perguntas e escreverão as respostas, em sentenças completas.*

*IV. O aluno, logo que terminar, levantará a mão, para que o professor tome nota de sua classificação, conforme o número de ordem relativo à terminação do exercício.*

*V. Terminado o exercício, o professor calculará a média dos alunos, considerando o número de palavras lidas no tempo por ele fixado, o número de respostas acertadas, e a ordem de classificação na última parte do exercício.*<sup>48</sup>

Conforme as prescrições do Programa, para saber se o aluno sabia mesmo ler sozinho e se conseguia entender o que leu, era preciso que oralizasse a leitura de forma fluente e expressiva, ou respondesse corretamente as questões dos *tests*, após ter feito uma leitura silenciosa. Os *tests* eram aplicados tanto pelos professores, quanto pelos inspetores de ensino, bem como pelos diretores de Grupos Escolares, servindo de instrumento para avaliação da leitura. Eles consistiam geralmente em respostas sobre as personagens, sobre suas atitudes, as conseqüências dessas e o fundo moral da história, como mostra um exemplo apresentado pela professora Elvira Brandão: “*dado o tempo para a leitura e terminada esta, o aluno grifará a única resposta aplicável ao caso. Exemplifiquemos este caso para que nenhuma dúvida paire sobre ele*”<sup>49</sup>:

*Gustavo aprisionou um lindo canário. Todo contente, encerrou-o numa gaiola e foi mostrá-lo à mamãe.*

*Tão desastrosamente, porém, o fez que o pássaro fugiu. Espantado, com os olhos em lágrimas, pôs-se a correr, perseguindo o pobrezinho, que buscava a liberdade.*

*Tentativa inútil: exausto, com as faces em fogo, hei-lo de volta ao regaço da mamãe que o espera compassiva e, entre beijos, lhe diz:*

<sup>48</sup> Programa do Ensino Primário de Minas Gerais. Decreto n° 6.758/1925.

<sup>49</sup> “Algumas palavras sobre a leitura silenciosa”, REVISTA DO ENSINO n°16, 1926, p.303.

— *Filhinho, não chores. Gostarias que te roubassem a tua mamãe, que te privassem dos seus beijos e dos seus carinhos? Deixa o pássaro em paz; ele foi, talvez, levar alimento ao filho implume, que chora a sua ausência! Nunca prendas os passarinhos! Guarda a tua gaiola e, toda vez que a olhares, lembra-te das palavras de tua mãe.*

*Gustavo, como bom menino, compreendeu-as bem, e, num gesto infantil de alegria, prometeu que jamais aprisionaria as lindas aves.*

- I. *Como se chama o herói da nossa história?*
- II. *Que fez ele?*
- III. *Onde colocou o pássaro?*
- IV. *Que aconteceu quando foi mostrá-lo à sua mãe?*
- V. *Pôde alcançá-lo?*
- VI. *Depois da tentativa que fez para apanhar o canário, como se aproximou da mamãe?*
- VII. *Que representam as palavras de sua mãe?*
- VIII. *Emendou-se, Gustavo, como os conselhos de sua mãe?*

RESPOSTAS

- I. *Pedro, André, Gustavo, Mario;*
- II. *Estudou a lição, trepou na árvore foi brincar na rua, prendeu um canário;*
- III. *Em uma caixa, na gaiola, no alçapão, no viveiro;*
- IV. *Fugiu, cantou, voou, escondeu-se;*
- V. *Sim, não;*
- VI. *Alegre, exausto, a chorar, cantando;*
- VII. *Uma repreensão, um aviso, um conselho, uma ameaça;*
- VIII. *Não, sim, bem depressa, logo.<sup>50</sup>*

Segundo a autora do artigo, os *tests* serviriam para se verificar “o grau de compreensão da criança, despertando-lhe a atividade, metodizando-lhe o trabalho, com grande economia de tempo”.<sup>51</sup> Mas se pode observar que, da forma sugerida, com tempo padronizado para a leitura silenciosa e o arquétipo das questões propostas, avaliava-se muito mais a uniformidade do ensino da leitura do que propriamente a aprendizagem de cada aluno, atendendo, por assim dizer, à função de verificar se o ensino aconteceu de acordo com o padrão do ensino graduado, conforme determinava o Programa do Ensino de 1925: “o aluno deverá ser capaz de fazer a interpretação exata da linguagem impressa ou escrita [...] e, para alcançá-la, deve o professor instruir perfeitamente o aluno, em o mecanismo da leitura”.<sup>52</sup> Se

<sup>50</sup> “Algumas palavras sobre a leitura silenciosa”, REVISTA DO ENSINO nº16, 1926, p.303.

<sup>51</sup> *Ibidem.*

<sup>52</sup> Programa do Ensino Primário de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

o que estava em evidência era o atendimento a um padrão de ensino, então, o respeito à individualidade do aluno, que era um pressuposto do ideal da *escola nova*, proposto para a educação da segunda metade dos anos vinte, como já foi repetido neste trabalho, ficava desconsiderado em detrimento da avaliação, que é um parâmetro de verificação das disciplinas escolares.<sup>53</sup>

Na avaliação da leitura por meio de *tests*, com respostas do tipo *alternativas*, também se desconsiderava a capacidade de escrita do aluno que, segundo constava nos Programas de Ensino, deveria ser exercitada junto com a leitura. Ou seja, os *tests* avaliavam exclusivamente a capacidade de ler, uma vez que não era necessário que o aluno escrevesse as respostas, o que acontecia com alguns *tests*. Portanto, se valorizava mais a forma de ensinar a ler do que as finalidades da escolarização da leitura, propostas no Programa de 1925: “ao término do 3º ano, os alunos terão adquirido o hábito de ler, revelando o gosto pela boa leitura”.<sup>54</sup> Ao que indicam as práticas e as prescrições de leitura escolar, para habituar ao gosto pela *boa* leitura era preciso um outro tipo de história e outros tipos de exercícios.

A oficialização da adoção de livros próprios para a Aula de Leitura — por parte dos Programas de Ensino e do Conselho Superior — fortificou a importância do livro na escolarização da leitura graduada e avivou a produção de livros para o uso escolar. Investida essa, ampliada no mercado editorial, que também se expandia para o público infantil. No Estado de Minas Gerais isto foi evidenciado pela variedade de títulos prescritos no decorrer dos anos de escolarização.<sup>55</sup> De modo que, o livro de leitura foi assumindo, progressivamente, o caráter de material fundamental para o processo de escolarização. Com isso, sua falta servia de justificativa dos professores sobre a impossibilidade de aplicar os métodos indicados ou de desenvolver a leitura corrente, conforme ela era proposta nos Programas. De fato, foi um movimento não só do processo de escolarização da leitura, mas também que estava

---

<sup>53</sup> CHERVEL, *História das disciplinas escolares*, 1990.

<sup>54</sup> Programa do Ensino Primário de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

<sup>55</sup> Cf. ANEXO IX.

diretamente vinculado à ampliação do mercado editorial, que no início do século XX investiu decididamente na produção e na distribuição de livros escolares.<sup>56</sup>

Segundo Maria do Rosário Mortatti, “a consolidação do mercado editorial de livros didáticos produzidos por brasileiros e para a escola brasileira” era um fenômeno correlato à “revolução na educação brasileira marcada pelos progressos nos métodos educacionais”.<sup>57</sup> Esta correlação serve como ponto de análise para se entender a escolarização. A revolução educacional das primeiras décadas do século XX induziu muitos educadores a produzirem livros didáticos e afirmarem que, para “*alcançar a regularidade de horário, a uniformidade de programa, seria somente possível com a unidade do livro*”.<sup>58</sup> Essa unidade foi ativamente buscada pelo Governo através da prescrição e inspeção da distribuição e utilização de livros nas escolas primárias.

Nas escolas primárias circularam, todavia, outros títulos, além dos livros prescritos. Alguns foram distribuídos pela própria Secretaria do Interior, até acabarem os seus estoques, como relatou o diretor da 7ª seção: “*para o 2º ano temos Os novos amigos e As boas crianças de Anna de Castro Cezario. Esses livros, depois de esgotados os que temos, devem ser substituídos pelo Segundo Livro de Leitura de Francisco Vianna [adotado]*”.<sup>59</sup> Em contrapartida, esta circulação de livros não adotados pelo Conselho era vista pela inspeção de ensino como uma subversão à ordem. Diante disto, as direções de Grupos Escolares ou os professores das cadeiras isoladas se justificarem usando como princípios argumentativos:

- A falta do volume de livros adotados pelo Conselho Superior, sendo insatisfatória para todos os alunos de todas as escolas primárias. Isto se verifica nos relatórios da Secretaria

---

<sup>56</sup> Sobre a editoração de livros Cf. ARROYO (*Literatura infantil brasileira*, 1968), PFROMM NETTO (*O livro na educação*, 1974), F. ALBUQUERQUE (*Que sabemos sobre livro didático*, 1976), ARAÚJO (*A construção do livro*, 1986), LAJOLO & ZILBERMAN (*História da literatura infantil*, 1986), BITTENCOURT (*Livro didático e conhecimento histórico*, 1993), GÉRARD & ROEGIERS (*Conceber e avaliar manuais escolares*, 1998), entre outros.

<sup>57</sup> MORTATTI, *Os sentidos da alfabetização*, p.85.

<sup>58</sup> DORDAL, *Methodos de leitura*, p.589.

<sup>59</sup> Relatório de 1910 (nome ilegível), APM, SI – 2894.



do Interior que explicavam o não fornecimento dos títulos requisitados, ou o fornecimento em menor quantidade, por falta de volumes suficientes. A insistência de pedidos por parte da direção de Grupos Escolares demonstra a má distribuição dos livros solicitados, como se vê no pedido da diretora Maria da Conceição Netto:

*Considerando que já estamos no fim do 1º semestre e não tendo recebido até hoje o pedido de livros, venho a benefício dos alunos deste grupo pedir o especial favor de fornecer 120 Cartilha de H. Ribeiro, 80 exemplares do Segundo Livro de T. Galhardo e 100 de Rangel Pestana.<sup>60</sup>*

- A preferência ou o costume do professorado por certos títulos ou por determinados autores, o que os levava a manter em uso livros não adotados pelo Conselho Superior, como se observa nos pedidos de livros recusados pela Secretaria do Interior, porque aqueles títulos não eram mais adotados. É o que se vê em relatórios como o do diretor da 7ª seção da Secretaria do Interior:

*Embora houvesse pedido do grupo escolar Francisco Salles de 80 volumes da Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro, a Secretaria do Interior respondeu que a mesma não está adotada este ano. O Conselho Superior escolheu para o 1º ano a Cartilha Analytica ou Primeiro Livro de Leitura de Hilário Ribeiro.<sup>61</sup>*

Pode-se considerar, também, a existência de outros fatores que interferiram na utilização dos livros por vários outros motivos, difíceis de se precisar. O controle da distribuição de livros pela Secretaria do Interior oscilava, entre outras coisas, conforme a necessidade de implantação dos métodos de ensino; o esgotamento ou o excesso de volumes no almoxarifado da Secretaria; as requisições das escolas; as verbas existentes ou insuficientes para a compra de livros; as dificuldades de distribuição e a variação dos preços das editoras. O relatório do diretor da 7ª seção da Secretaria do Interior, por exemplo, explicava que a casa Francisco Alves Cia., do Rio de Janeiro, vendia ao governo de Minas

<sup>60</sup> Relatório de 04/05/1917, APM – SI 3941.

<sup>61</sup> Relatório de 16/03/1917, APM – SI 3941.

livros didáticos pela metade do preço comum.<sup>62</sup> Esta instabilidade no controle da distribuição de livros acabava possibilitando uma certa flexibilidade, por parte das escolas, no uso dos livros de leitura. Contudo, o controle oficial dos livros permaneceu como um dos atos legais da Secretaria do Interior, que era bastante contundente quanto ao uso de outros títulos não aprovados, como se vê em outro relatório do diretor da 7ª seção:

*Sra. Diretora:*

*Comunico a V. Sa. que, nesta data, officiei ao Sr. Inspetor Escolar da Capital, recomendando-lhe faça recolher ao almoxarifado desta Secretaria, até o dia 30 deste mês, todos os livros didáticos existentes nos Grupos Escolares, que não figuram nas listas de fornecimento do corrente ano ou que não tenham sido adotados pelo Conselho Superior, e bem assim terei que punir qualquer infração das instruções sobre livros.*<sup>63</sup>

Permaneceram, contudo, certas resistências por parte do professorado quanto à determinação de não poderem usar outros livros, além daqueles distribuídos pela Secretaria do Interior. A professora Maria Amália, por exemplo, dizia usar outros textos *de fato interessantes* à sua classe, ditando-os ou os copiando no quadro negro, porque não podia usar outros livros na escola que não fossem aqueles aprovados pelo Conselho Superior.<sup>64</sup> Também se encontram em acervos<sup>65</sup> alguns títulos de livros que foram considerados *impróprios* para o ensino primário, como é o caso dos livros *Simplicidades de Bertoldinho* e *Despedida de João Brandão*, criticados em artigo *Revista do Ensino*, como sendo *usuais* e *vulgares*,<sup>66</sup> além de outros títulos jamais citados em nenhum ofício, legislação ou relatório. Daí a dificuldade de se precisar quais livros foram, de fato, usados pelos escolares. Mesmo porque, somente parte da prescrição e da distribuição de livros trazia informação sobre o ano escolar ao qual eles serviram, ou se eram usados somente para consulta dos professores, ou ainda como acervo das bibliotecas. As listas de livros encontradas nos relatórios também são esparsas e por isso não

<sup>62</sup> Relatório de 1º/03/1915, APM – SI 3893.

<sup>63</sup> Relatório de 04/06/1923, APM – SI 4066.

<sup>64</sup> “Uma aula de leitura”, REVISTA DO ENSINO n°39, 1929, p.15.

<sup>65</sup> Como nos arquivos do CEALE/UFMG e do Centro de Referência do Professor de Belo Horizonte.

<sup>66</sup> “Bibliotecas populares”, REVISTA DO ENSINO n°3, 1925 p.68.

dão um panorama geral do período aqui analisado. Todavia, os pedidos de livros, as listas de fornecimento e as notas de compra são vestígios da presença de alguns títulos nas escolas primárias e, por isso, a possibilidade deles terem servido para a leitura dos alunos.<sup>67</sup>

Os relatórios de inspeção indicam que a falta de livros prescritos em número suficiente para todos os alunos da classe era o motivo mais utilizado pelo professorado para justificar as alterações na programação das aulas e no uso de textos diferentes. Além do que, as críticas dos professores sobre alguns títulos, devidas às experiências negativas empreendidas com o seu uso escolar, também podiam resultar no desuso destes, ao menos por parte de alguns professores, quando eles não deixavam de ser indicados pelo Conselho Superior nos anos subseqüentes, como se nota pelo relatório do inspetor Estevam de Oliveira sobre uma cadeira mista do 3º ano:

*Duas outras faltas criam tropeços que só o esforço e a habilidade de dona Olympia Santos [professora] têm conseguido neutralizar e vencer em parte: a classificação feita ao serem organizadas as diferentes séries do Grupo e a adoção das Festas Nacionais, livro impróprio para aprendizagem primária, tanto pela extensão dos respectivos capítulos como pela riqueza do estilo literário nele predominante, como LIVRO DE LEITURA. (destaques do autor)<sup>68</sup>*

Nota-se na argumentação do inspetor e por outras semelhantes que, na implantação das escolas graduadas no Estado, a concepção de livro de leitura adequado à escolarização era dele conter textos curtos e não ter riqueza de estilo literário. Concepção que foi se alterando no entendimento de leitura corrente, o que se observa tanto pela permanência na prescrição de outros livros com capítulos extensos e literariamente ricos,<sup>69</sup> quanto pela determinação oficial, no final dos anos vinte, em favor de uma leitura de estilo mais literário, a fim de atingir os objetivos de recrear e habituar ao gosto de ler.

---

<sup>67</sup> Cf. Uma amostragem daqueles que foram comprados, doados, pedidos, fornecidos ou simplesmente relatados como existentes, encontra-se no ANEXO IX.

<sup>68</sup> Relatório sobre o Grupo Escolar de São João Nepomuceno, 31/08/1907, APM – SI 2829.

<sup>69</sup> Cf. ANEXO II.

Voltando aos indícios dos usos de livros escolares, vale ressaltar que existem aqueles contidos nos próprios livros, mas como já foi dito na introdução, há precisão somente no caso das *séries graduadas*. Entre os demais livros pedidos (do tipo *isolados*), poucos trazem explícita sua função escolar, muito menos quanto ao ano escolar para o qual eles serviram, o que impossibilita conhecer ao certo quais deles foram de fato usados neste ou naquele ano; quais serviram de *manual* e quais serviram para leitura recreativa ou tiveram função paraescolar. Portanto, somente os livros os quais se sabe ao certo que foram adotados pelo Conselho Superior da Instrução e aqueles prescritos para a biblioteca infantil nos Programas (a partir de 1925), informam precisamente sua utilização escolar, ao menos no sentido prescritivo. Quanto à sua maior ou menor utilização nas escolas, só se tem noção pela quantidade de pedidos feitos e pela abundância de volumes solicitados à Secretaria do Interior.

Os títulos que permaneceram por mais tempo sendo adotados pelo Conselho Superior<sup>70</sup> e que também foram enviados pela Secretaria do Interior nos vinte e quatro primeiros anos das escolas graduadas, além da já citada *série graduada* de Thomaz Galhardo, também foi amplamente distribuída, a série de *Leituras Infantis*<sup>71</sup> de Francisco Furtado Mendes Vianna<sup>72</sup>, considerada pelo autor como uma série de *livros de leitura corrente*.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> Nos relatórios consultados para este trabalho encontramos poucos pedidos para a Secretaria do Interior do *Segundo Livro de Leitura* de Maria Guilhermina, distribuídos nos Grupos de Araçuaí e Leopoldina entre 1907 e 1908. Esse título foi excluído das prescrições nos anos subsequentes, mas não se encontrou nenhuma crítica a seu respeito. Já o *Amiguinho de Nhonhô* de Menezes Vieira, indicado por dois anos consecutivos, foi considerado pelo inspetor Estevam de Oliveira como *escoimado de defeitos* (31/08/1907, APM – SI 2829) e seus pedidos e remessas também foram distribuídos para os Grupos de Barbacena, Leopoldina e Araçuaí entre 1907 e 1908. Também foram encontrados pedidos de Grupos Escolares do interior do Estado do livro *Histórias de Nossa Terra* de Júlia Lopes de Almeida, também somente enquanto foi adotado, entre 1908 e 1911.

<sup>71</sup> No Prefácio do livro *Leitura Preparatória*, o próprio autor esclareceu sobre as primeiras publicações da *série*: “A série *Leituras Infantis* foi escrita e publicada a partir do Terceiro Livro para os inferiores. Quando, em fins de 1908, publiquei o presente livro, conquanto reconhecesse a necessidade de uma cartilha pala sentencição, não pensava ainda em escreve-la eu próprio, pois aguardava que o fizessem outros de maior competência no assunto e que eu sabia estarem na mesma corrente de idéias. Como, porém, as cartilhas aparecidas posteriormente deixaram de satisfazer a condições que reputo capitais, resolvi completar a série, elaborando a *Cartilha*, cuja publicação se deu em Dezembro de 1911.” (VIANNA, 1937, nota)

<sup>72</sup> Francisco Vianna foi Superintendente de Educação Elemental no Distrito Federal, lente do Ginásio Estadual de Campinas, professor da Escola Modelo e Escolas Normais Primárias de S. Paulo. Enviou seu livro *Leitura*

Já os títulos de livros do tipo *isolados*, prescritos para desenvolver a leitura corrente nos dois últimos anos primários, permaneceram com poucas variações nesses vinte e quatro primeiros anos de escolas graduadas. Houve uma evidente predominância dos títulos de Olavo Bilac: *A Pátria Brasileira*; *Livro de Leitura*, escrito com Manoel Bomfim e *Contos Pátrios*, com Coelho Netto.<sup>74</sup> Estes títulos foram qualificados, em bibliotecas escolares da época, como *educativos* e *instrutivos*, sendo que, em seus prefácios, foi claramente assumida sua função de *manual* escolar. Eles trazem modelos de ensino da leitura que os associa aos conteúdos morais, cívicos e ideológicos, apresentando sob forma ficcional, temas que permitem às crianças conhecerem um pouco do Brasil, suas gentes, os seus costumes, as suas paisagens e os seus aspectos distintivos. Segundo Lucia Lippi Oliveira, “talvez tenha sido um dos canais mais eficazes para a difusão de um certo tipo de representação ufanista na formação de novas gerações”.<sup>75</sup> Mas, no ponto de vista do próprio autor, o principal intuito de seu livro, *A Pátria Brasileira* (1909), por exemplo, era “*despertar nas almas jovens o amor da pátria*”.<sup>76</sup> Ufanista ou patriótico, seus livros tiveram uma aceitação inquestionável, uma vez que foram largamente usados nas escolas primárias de todo o País.

---

*Preparatória* da série *Leituras Infantis* ao governo do Estado de Minas em 1910 para ser experimentado nas escolas primárias. O livro foi elogiado por Magalhães Pinto em relatório deste mesmo ano. Em 1911 o autor ofereceu o mesmo livro para ser experimentado em outras escolas primárias do Estado. (Relatório de 21/01/1911, APM – SI 2894)

<sup>73</sup> A série *Leituras Infantis* era composta dos seguintes livros: – Primeiros Passos na Leitura; – Cartilha (Introdução às Leituras Infantis); – Leitura Preparatória (de colaboração com Miguel Carneiro Jr.); – Primeiro Livro; – Segundo Livro; – Terceiro Livro; – Quarto Livro. Segundo a capa da 68ª edição do livro *Leitura Preparatória* (1937), ele foi aprovado e mandado adotar nas escolas públicas do Distrito Federal e dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Bahia e Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro.

<sup>74</sup> Cf. ANEXO II.

<sup>75</sup> OLIVEIRA, *A questão nacional na primeira república*, p.132.

<sup>76</sup> ÍNDICE do livro *A Pátria Brasileira*: Para Oeste; Descobrimto da América; Descobrimto do Brasil; Os aborígenes; A primeira missa; Os degredados; Usos e costumes dos indígenas; As guerras, os prisioneiros; Crenças e superstições; Os precursores de Cabral; Américo Vespuccio; Gonçalo Coelho; O Norte; As capitânias; Vasco Fernandes Coutinho; Aires da Cunha; Vida dos primeiros colonos; O navio negreiro; O Caramuru; O Missionário; As Missões; Villegaignon; Cunhambebe; Os aimorés; São Sebastião; Estácio de Sá; A Holanda; A Companhia das Índias; A primeira guerra; Camarão; Calabar; Duguay-Trouin; Os paulistas; Amador Bueno; Os emboabas; A volta dos bandeirantes; O Padre Antonio Vieira; O sertão do Norte; Os Palmares; O “Bequimão”; Os mascates; Os aventureiros; O garimpeiro; Os diamantes; A opressão; Felipe dos Santos; Os corsários; Cavendish e Cook; Os grandes rios; A emancipação dos índios; A inconfidência; O martírio de Tiradentes; Napoleão; D. João VI; As explorações científicas; A Constituição; 1817; O “Fico”; Sete de Setembro; D. Pedro

A preocupação com as questões nacionais esteve presente no Brasil desde o século XIX e trazia, nas primeiras décadas do século XX, o desejo firme de construir uma campanha nacionalista que fizesse a nação se conhecer, se estimar, se bastar, com intuito de conseguir “romper sozinha para a frente, numa projeção rigorosa e fulgurante da sua personalidade”.<sup>77</sup> Para tanto, Olavo Bilac foi um autor que se destacou nessa proposta,<sup>78</sup> formalizada no Programa de Ensino de 1912, que enfatizou a preferência que deveria ser dada ao trabalho com “*autores nacionais de maior nota*”,<sup>79</sup> para cumprir o ideal de nacionalização do povo brasileiro.

O educador José Veríssimo já propunha este ideal nacionalista para a produção de livros nos primeiros anos da República,: “*que ele seja brasileiro, não só feito por brasileiros, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores transladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que anime*”.<sup>80</sup> Para VERÍSSIMO, a leitura era um dispositivo importante na educação cívica e moral da população e essa poderia ser adquirida através dos livros de leitura que, segundo ele, eram “*a mola real do ensino*”.<sup>81</sup> Além disso, suas críticas aos títulos existentes no Brasil, no final do século XIX, eram exatamente a ausência de uma *cultura cívica assim como moral*. Por isso sua indicação, para as escolas primárias brasileiras, do livro italiano *Cuore*, recomendado para as escolas mineiras desde sua primeira edição no Brasil (1881) até os anos cinquenta dos noventa. Sua indicação era justificada através da explicação de que, embora fosse *eminente*

---

I; A dissolução; A abdicação; D. Pedro II; O gaúcho; Os farrapos; A guerra com o Paraguai; A retirada da Laguna; Aquidaban; A vida nas fazendas; O exército negro; Treze de Maio; Quinze de Novembro; Final; Bibliografia.

<sup>77</sup> OLIVEIRA, *A questão nacional na primeira república*, p.120.

<sup>78</sup> “A proposta nacionalista de Bilac foi veiculada em seus discursos reunidos no livro *A defesa nacional*, publicado em 1917”. (OLIVEIRA, 1990, p.120)

<sup>79</sup> Programa de Ensino dos Grupos Escolares e demais escolas públicas primárias do Estado de Minas Gerais. Decreto n° 3.405/1912.

<sup>80</sup> VERÍSSIMO, *A educação nacional* (1ª edição, 1890), p.36.

<sup>81</sup> *Ibidem*.

*italiano*, VERÍSSIMO não sabia de nenhuma escola que possuísse, naquele tempo, “*um tão acabado manual de educação moral e cívica*”.<sup>82</sup>

A proposta de BILAC produzir livros para a educação cívica e moral das crianças foi feita em defesa da educação primária, afirmando o autor que, “*sem educação não há povo nem civilização*”.<sup>83</sup> E foi com estas convicções, alentadas também por outros discursos educacionais da época, que BILAC teve seus livros consagrados na escolarização da leitura.

No conto “A Civilização”, do livro *Contos Pátrios*, Olavo Bilac expressou, por exemplo, sua concepção de civilização, que em muitos aspectos ia ao encontro dos discursos políticos e ideológicos de seu tempo:

— *A civilização, que é a difusão das riquezas materiais, intelectuais e morais, não pode nunca, sem um longo trabalho de reforma paciente, tomar conta de um país. Para que um povo tenha civilização, é necessário que o moroso passar dos séculos vá aperfeiçoando o caráter desse povo. Assim, se a terra brasileira é hoje próspera e forte, foi necessário para isso o esforço coletivo e anônimo das gerações que se têm sucedido. Tu, que nasceste em plena civilização, gozando os benefícios que o trabalho dos teus antepassados preparou, concentra o teu espírito, e, contemplando o presente e lembrando o passado, compara-os, admirando o que foi esse lento progresso.*<sup>84</sup>

Evidencia-se nos discursos de BILAC, assim como nos de outros intelectuais de seu tempo, a compreensão de que o aperfeiçoamento do povo poderia ser alcançado pela educação em uma escola renovada, onde,

[...] *nas salas claras, diante dos mapas, diante dos livros, as crianças já não bocejam, acabrunhadas pelo tédio: sentem-se bem, na atenção com que elas ouvem as lições, o desabrochar da sua inteligência na alegria, que é a saúde moral, e na vontade de saber, que é o elemento principal da educação. [...] E aí tens o que é “civilização”!*<sup>85</sup>

<sup>82</sup> REVISTA PEDAGÓGICA, 1892 apud BASTOS, *A educação do caráter nacional*, 1998.

<sup>83</sup> REVISTA KOSMOS, 1905 apud OLIVEIRA, *A questão nacional na primeira república*, p. 131.

<sup>84</sup> BILAC, *Contos pátrios*, (1ª edição 1894), p.272.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 278.

As características prenunciadas iam de encontro ao modelo do Grupo Escolar, produzindo, assim, uma *orientação educativa* por parte dos órgãos competentes, cujo afã era delimitar os atributos de uma leitura adequada aos alunos, o que contribuía para a determinação de protocolos de leitura.<sup>86</sup> Como, o quê e para quê ler foi normatizado na escolarização da leitura, de acordo com os interesses daqueles que forjaram representações sociais de leitura escolar, própria para a aprendizagem das crianças: os livros didáticos, as prescrições oficiais do governo, as críticas dos profissionais da educação e outros intelectuais engajados. Pode-se dizer que, deste modo, foram produzidos alguns cânones de leitura escolar, *para crianças*, sobre os quais trata o próximo capítulo.

---

<sup>86</sup> No sentido atribuído por SCHOLETS (*Protocolos de Leitura*, 1991).



## CAPÍTULO 5

### LIVROS DE LEITURA ADEQUADOS PARA CRIANÇAS

**E**ntre os principais aspectos abordados nos discursos sobre quais livros eram mais adequados à leitura dos alunos das escolas primárias, estava a conformação dos textos à linguagem das crianças, aos interesses infantis e à formação do caráter civilizado. Mas os livros adotados preenchiam os fins desejados? Este era o questionamento proposto para a Tese 4ª do Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas (1927).<sup>1</sup> Para tal questão, a resposta do relator, Affonso dos Santos, foi

*Não. Alguns não permitem desenvolver a inteligência e a iniciativa dos alunos; outros são pobres em vocabulário, enquanto em diversos encontramos vocabulário impróprio ao ensino de crianças menores de 14 anos, fraseologia difícil, complicada e acima da compreensão dos alunos primários. Quase todos não são atraentes e não se prestam ao cultivo da memória e da imaginação da criança.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> O Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas foi instalado na Capital em 09 de maio de 1927. Durante o Congresso foram discutidas e relatadas teses sobre: “Organização geral do ensino” (15 teses); “Questões de Pedagogia” (10 teses); “Instituições auxiliares da escola” (9 teses); “Desenho e trabalhos manuais” (8 teses); “Educação moral e cívica” (8 teses); “Canto” (5 teses); “Inspeção técnica” (4 teses); “Programas e horários” (4 teses); “Higiene e educação física” (6 teses); “Exames e *tests*” (4 teses); “Escolas infantis” (5 teses). A *Revista do Ensino* n° 21 e 22, 1927, são números especiais sobre o I Congresso, respectivamente, os principais acontecimentos e as teses relatadas.

<sup>2</sup> “Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas”, *REVISTA DO ENSINO* n° 22, 1927, p.489.

O relato do congressista foi rejeitado pelos membros do Conselho Superior da Instrução,<sup>3</sup> que enviaram à mesa de trabalhos do Primeiro Congresso um *abaixo assinado*, declarando que

*[...] discordam dos termos peremptórios com que foram redigidas as conclusões da comissão relatora da 4ª tese sobre aparelhamento escolar, visto como, em duas consultas sob forma de plebiscito, feitas ao magistério primário do Estado e, mais tarde, ao da Capital, poucos foram os compêndios renegados e conseqüentemente, abolidos da lista dos livros adotados para o ensino de leitura.*<sup>4</sup>

Ressalta-se, nas discordâncias denunciadas pelos relatos do Primeiro Congresso mineiro, a luta de forças existente entre os agentes educacionais, como se passará a ver. Contudo, um aspecto que a grande maioria concordava era do ensino primário atender às características e necessidades das crianças, de acordo com as descobertas da nova psicologia, como aparece no Prefácio do *Segundo Livro de Leitura* do professor Francisco Vianna:

*Em cada um dos livros desta série — Leituras infantis — procurou-se atender ao desenvolvimento progressivo dos alunos. Por isso, eles apresentam pequenas diferenças, devidas á desigual intensidade das funções cerebrais da criança, segundo a idade. Assim, enquanto este livro é essencialmente banal [Leitura Preparatória], referindo-se quase exclusivamente á vida dos mais verdes anos, os outros já se preocupam de desenvolver, sempre sob a forma de histórias, os sentimentos propriamente sociais, em relações que se vão tornando cada vez menos restritas. No 4º livro, finalmente, são cultivados, por meio de exemplos históricos bem característicos, os sentimentos cívicos e de fraternidade universal em sua quase plena generalidade.*<sup>5</sup>

Seguindo o padrão do tipo *série graduada*, os livros de Francisco Vianna tinham um desenvolvimento progressivo, acompanhando o nível de aprendizagem das crianças. O que significava ter respeito à passagem gradual das capacidades de leitura no transcorrer do curso primário, tendo o cuidado de acompanhar o desenvolvimento da linguagem das

---

<sup>3</sup> Falaram José Augusto Lopes, Julio de Oliveira, Affonso dos Santos, Margarida Praxedes.

<sup>4</sup> “Primeiro Congresso de Instrução Primaria do Estado de Minas”, REVISTA DO ENSINO n° 22, 1927, p.489.

<sup>5</sup> VIANNA, *Segundo livro de leitura* (1ª edição 1909), p.5.

crianças. Este cuidado aparece também na *série* de Thomaz Galhardo, que sugeria no Prefácio de seu *Segundo Livro de Leitura*: “ao se ler qualquer um desses pequenos contos, o professor deve fazer o aluno repetir a lição, na própria linguagem da infância, reproduzindo, primeiro, período por período, à proporção que os for lendo e, depois, a historieta inteira”.<sup>6</sup> Estas sugestões de exercícios escolares de leitura estavam em pleno acordo com as prescrições dos Programas de Ensino,<sup>7</sup> porém, alguns textos produzidos para crianças entravam em choque com um outro cuidado que se deixava de ter: eram “*pobres em vocabulário, pueris, artificialmente, sem inocência nem graça*”.<sup>8</sup>

O escritor e jornalista, Eduardo Frieiro, denunciou que a banalidade existente em alguns textos produzidos para os alunos, na tentativa de adequar o livro às capacidades da criança, chegava ao extremo dele se tornar desinteressante e sem nexos. Ao que indicam os discursos produzidos, isto era consequência de uma interpretação equivocada sobre os níveis de desenvolvimento e das capacidades da criança, ou, pelo menos, lhe servia de justificativa. O que ocasionava uma representação infantilizada da criança, que por sua vez, acabava se desinteressando pela aprendizagem, devido ao excesso de reservas na produção das histórias. Isto era incoerente com a proposta de um ensino que tocasse os sentimentos da criança,<sup>9</sup> proposta essa recorrente no discurso educacional e que considerava ser através do despertar dos sentimentos, que a criança criaria uma identificação com o texto, o que a faria sentir vontade de aprender. Ensinar *pelo interesse* inspirava os discursos mais inflamados de educadores e políticos da segunda metade dos anos vinte, quando o projeto escolanovista predominava no meio educacional.

---

<sup>6</sup> GALHARDO, *Segundo livro de leitura* (1ª edição 1895), p.VIII.

<sup>7</sup> Cf. ANEXO I.

<sup>8</sup> FRIEIRO, “O problema dos grandes entre os pequenos”, REVISTA DO ENSINO n° 14, 1926, p. 151.

<sup>9</sup> O ensino tocar os sentimentos da criança era uma concepção dos estudos de Alfred Binet, amplamente divulgados no País. Inclusive, o autor de livros escolares, Manuel Bomfim, esteve na Europa estudando com Binet e, junto com outros intelectuais, disseminou esta concepção no Brasil.

O dilema da adequação dos textos à linguagem das crianças, portanto, perdurou na produção de livros de leitura escolar nos anos subseqüentes. Um exemplo disso foi a produção do *Livro de Elza*, escrito por João Lucio Brandão e prescrito para o 3º ano em 1924.<sup>10</sup> Na intenção de aproximar a linguagem dos textos à linguagem de seu público infantil, fez-se uma experimentação de leitura com os alunos do 3º ano das classes primárias anexas à Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1937). Após os alunos dizerem suas dificuldades de entendimento do texto, ele foi alterado para *ser acessível* à linguagem das crianças. Inclusive, os Prefácios dos livros da série foram escritos como se os alunos que os experimentaram estivessem indicando sua leitura para os coleguinhas do mesmo ano escolar.

Nota-se, entretanto, que estas tentativas de aproximação dos textos à linguagem das crianças interferiram mais propriamente na produção de livros produzidos para a escola, os didáticos por excelência. Estes livros carregavam o estigma de que, para serem *bons*, deveriam ser de fácil leitura e entendimento por parte das crianças, para evitarem maiores dificuldades no processo de ensino e não desanimarem os alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Já os livros de caráter literário, do tipo *isolados*, chamados por Arthur Joviano de *as grandes peças de leitura*,<sup>11</sup> não sofreram, ao menos no período aqui analisado, alterações contundentes. Mesmo porque a eles não cabia propriamente a obrigação de ensinar os conteúdos de outras disciplinas, mas a leitura corrente, para a qual foram formalizadas, no Programa de Ensino de 1925, as funções de *habituar para a arte de ler e para o gosto pela boa leitura*,<sup>12</sup> o que não poderia ser conquistado sem o mínimo de interesse por parte do leitor e o mínimo de estética.

Os livros prescritos para atingir os objetivos de habituar para o gosto e para a *boa* leitura, como já foi dito, foram aqueles do modelo *formativo*, como eram os títulos de Olavo

---

<sup>10</sup> Este livro permaneceu sendo enviado ao Grupo Escolar Barão do Rio Branco da Capital na quantidade média de 90 volumes por ano entre 1919 e 1927. (Lista de Livros Enviados pela Secretaria do Interior ao Grupo Escolar Barão do Rio Branco, Museu da Escola, Centro de Referência do Professor, Doc. 665)

<sup>11</sup> JOVIANO, *Primeira Leitura* (1ª edição 1907), p. IV.

<sup>12</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

Bilac, além de outros de estilo literário, prescritos para a biblioteca infantil do 4º ano, como é o caso dos livros *Meninas Exemplares*, da Condessa de Ségur; *Contos dos Irmãos Grimm*, *Robinson Crusóé*, de Daniel De Foe e *Cinco Semanas em um Balão*, de Julio Verne.<sup>13</sup>

Segundo o Programa de Ensino de 1925, o professorado deveria usar estes livros para:

[...] despertar no aluno o desejo de ler; estimular nele a apreciação da leitura, apresentando-lhe para esse fim uma biblioteca de obras escolhidas; formar no aluno o hábito de usar a leitura para aquisição de informações úteis, despertando-lhe interesse pelos bons jornais, pelas bibliotecas, pelas publicações relativas ao movimento econômico, agrícola, industrial, comercial e social do país; a das outras matérias; não permitir que o aluno se habitue a abusar da leitura como meio recreativo, mas que a substitua, nas horas de folga, pelos exercícios físicos; habitua-lo à leitura recreativa, ensinando-lhe a arte de ler.<sup>14</sup>

A escolha de um *bom* livro — entendido como aquele capaz de habituar para o gosto pela *boa* leitura — tinha, pois, como perspectiva, as finalidades da escolarização da leitura apresentadas nos Programas de Ensino e, com este referencial, os livros de leitura deveriam atender, se não todas, ao menos a uma dessas finalidades.

A finalidade de instruir estava evidente na escolha de livros de leitura do modelo *instrutivo* ou *enciclopédico*, ou seja, aquelas obras cujo conteúdo pedagógico tendiam a se identificar a um conjunto de conteúdos instrutivos (de ciências, de geografia, de história, de *coisas*), como é o caso dos livros do tipo *série graduada*.<sup>15</sup> Os considerados como mais adequados foram, evidentemente, aqueles prescritos pelo Conselho Superior da Instrução, mas segundo a crítica de Francisco Vianna, autor da série *Leituras Infantis*, os livros deste modelo tendiam a levar para as crianças algumas noções “habitualmente chamadas científicas e

---

<sup>13</sup> A lista completa de livros indicados para as bibliotecas infantis (1925 e 27) estão no ANEXO III.

<sup>14</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

<sup>15</sup> Como se pode ver na lista de livros adotados (ANEXO II), as séries graduadas que foram utilizadas nos anos imediatamente anteriores à implantação do ensino graduado e que permaneceram sendo utilizadas nas escolas graduadas foram as de Felisberto de Carvalho e Hilário Ribeiro. Outras séries prescritas especialmente para o ensino graduado foram as de Arthur Joviano (1907 até o final dos anos 20), Maria Guilhermina (1907), Francisco Vianna (anos 10), Rangel Pestana (1914-15), Elvira Brandão & Judith Ferreira (1918), Thomaz Gualhardo (anos 20), Köpke (anos 20) e Lucio José dos Santos (final dos anos 20 e anos 30).

*práticas*”,<sup>16</sup> o que os fazia, segundo ele, falharem duplamente ao seu destino, pelos seguintes motivos:

*1º, porque as crianças aproveitam muito pouco das noções que eles contém, a ponto de ser-lhes, em geral, mais proveitosa a menos perfeita explicação do mestre que a mais lúcida exposição do livro de leitura; 2º, e principalmente, porque as crianças, quer por não acharem atrativo algum em tais assuntos, quer por não poderem apreendê-los imediatamente, fazem uma leitura fria, sem a menor atenção e compreensão, donde, uma falta total de expressão. Tais livros, segundo meu modo de ver, devem ser banidos das aulas de leitura expressiva, sobretudo nos três primeiros anos.*<sup>17</sup>

VIANNA explicava que, ao invés de tentar somente instruir as crianças de modo enfadonho, como acontecia com os livros do modelo *enciclopédico*, os livros deveriam ter *contos* e *histórias* que, segundo ele, encontravam-se mais de acordo com as propensões infantis e melhor se prestavam ao ensino da leitura expressiva: “*exprimimos bem aquilo que concebemos e sentimos bem. A criança realmente faz o seu mundo consistir em puras manifestações do sentimento*”.<sup>18</sup> Era outro indício da concepção de que, através do despertar dos sentimentos das crianças, elas criariam uma identificação para aprender o conteúdo proposto no texto. Thomaz Galhardo também considerava que o *segredo do ensino* estava “*em exercitar a curiosidade e fazer agir a inteligência infantil sempre e por todos os modos*”.<sup>19</sup>

Além da preocupação em valorizar o sentimento da criança para uma melhor aprendizagem, as argumentações de Francisco Vianna também exprimiam uma relação de concorrência entre dois modelos de livros de leitura, o *enciclopédico* e o modelo *formativo* — organizado em torno da busca de transmissão não de conteúdos instrutivos, mas, fundamentalmente, de valores e que, portanto, serviam mais propriamente à finalidade educacional de moralizar. Aliás, a série de VIANNA estava mais propensa a este segundo

---

<sup>16</sup> VIANNA, *Segundo livro de leituras infantis* (1ª edição 1908), p. II.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. III

<sup>19</sup> GALHARDO, *Segundo livro de leitura* (1ª edição 1895), p.VIII.

modelo, porque ela não se prestava somente à informação de conteúdos. Mas, conforme foi denominada, era uma *série de leitura corrente*, que associava o ensino da leitura aos conteúdos morais, cívicos e ideológicos, modelo que tem como exemplo mais bem acabado, os livros escolares de BILAC, vistos no quarto capítulo. Contudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura corrente, outras *séries graduadas* — cujos Primeiros Livros permaneceram adotadas pelo Conselho Superior de Instrução para os 1º e 2º anos, enquanto os Terceiros e Quartos Livros não foram adotados para os dois últimos anos primários — também apresentavam em seus Prefácios conceitos semelhantes aos dos Programas de Ensino, como é o caso da série de Livros de Leitura de Felisberto de Carvalho:

*A leitura expressiva consiste na indicação perfeita das diferentes vistas do espírito e dos diversos sentimentos do escritor, por meio das entonações, das inflexões e dos movimentos da voz de quem lê.*

*Para obter esse resultado supõe-se no leitor: — uma leitura corrente que nada deixe a desejar; uma inteligência pronta em conceber; vista exercitada; sensibilidade delicada; ouvido seguro; voz agradável; extensa, manejável e sonora; enfim, gosto formado pelo discernimento das belezas literárias.*

*Ler bem, diz M. Achille, é bem compreender, bem sentir e bem exprimir, isto é, o bom leitor deve possuir espírito para compreender, alma para sentir, e gosto para bem exprimir. Portanto, para bem exprimir, deve o leitor bem sentir, e para bem sentir, deve bem compreender. (destaques do autor) <sup>20</sup>*

Desde a implantação do ensino graduado, no entanto, as *séries graduadas* adotadas para os dois primeiros anos primários não foram prescritas para os dois últimos anos, o que gera um questionamento sobre os motivos desta escolha feita pelo Conselho Superior. Apontam-se aqui duas possibilidades que podem explicar esta opção: questões editoriais referentes a preços, divulgação ou distribuição dos livros; e também o abandono do tipo *série graduada* para o desenvolvimento da leitura corrente, visto que, nos livros adotados no lugar daqueles, ou seja, do modelo *formativo*, as representações de aluno leitor e de livro adequado a esse público iam ao encontro com as propostas dos textos agradarem às crianças. Deste

---

<sup>20</sup> CARVALHO, *Quarto livro de leitura* (1ª edição 1892), p.7.

modo, conquistá-las para a leitura, mais do que as instruírem, como se caracterizavam as *séries graduadas*.

No Prefácio de seu livro *A Pátria Brasileira*, BILAC também explicava sua tentativa de *tornar a leitura mais agradável*, procurando “*revestir os fatos de uma forma amena que não enfiasse os leitores*”,<sup>21</sup> em oposição ao modelo *enciclopédico* que ele criticava. Segundo BILAC, os livros desse último modelo eram “*verdadeiros amontoados didáticos, sem unidade e sem nexos, através de cujas páginas insípidas se desorienta e perde a inteligência da criança*”;<sup>22</sup> enquanto os seus textos, de estilo educativo e moralizante, serviam, segundo o próprio autor, “*apenas como um ponto de partida para o estudo da verdadeira história nacional; neste livro há apenas quadros e exemplos; e não vos deveis limitar às suas linhas escassas, porque há ainda muitas e grandes belezas a conhecer no copioso documentário da nossa vida social e política*”.<sup>23</sup> Daí sua intenção de escrever textos adequados às tendências da criança e, portanto, não *fastiosos*, como ele mesmo chamava os livros do modelo *enciclopédico* (*séries graduadas*). Mesmo assim, ele estava consciente de que os seus textos não continham o que era considerado, na época, como agradável ao gosto infantil, como ele mesmo explicou no Prefácio de seu livro *Poesias Infantis*: “*é um livro em que não há os animais que falam, nem as fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras*”.<sup>24</sup> Do mesmo modo, BILAC procurava não cair no extremo oposto:

[...] *fazendo um livro ingênuo demais, ou, o que seria pior, um livro, como tantos há por aí, falso, cheio de histórias maravilhosas e tolas que desenvolvem a credulidade das crianças, fazendo-as ter medo de cousas que não existem. Era preciso achar assuntos simples, humanos, naturais, que, fugindo da banalidade, não fossem também fatigar o cérebro do pequenino leitor, exigindo dele uma reflexão demorada e profunda.*<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> BILAC, *A pátria brasileira* (1ª edição, 1909), p. III.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. II.

<sup>25</sup> *Ibidem*.



Tentando vencer seu dilema de poeta parnasiano — “*Como perder o escritor a feição que já adquiriu, e as suas complicadas construções de frase, e o seu arsenal de vocábulos peregrinos, para se colocar ao alcance da inteligência infantil?*”<sup>26</sup> —, BILAC tocava no ponto nevrálgico da produção de livros de leitura *para crianças*: como deveria ser um livro que ao mesmo tempo atendesse ao gosto infantil pelo maravilhoso e pelo fantástico, tocasse o sentimento das crianças, tivesse linguagem acessível à sua compreensão, servisse para formar seu caráter e seu moral e ainda divertisse? Afinal, conforme os discursos construídos sobre as funções da leitura escolarizada, eram essas as características necessárias para atingir as finalidades da educação das crianças.

O Programa de Ensino de 1925, por sua vez, previa como objetivos da escolarização da leitura “*despertar no aluno o desejo de ler; estimular nele a apreciação da leitura; habitua-lo à leitura recreativa, ensinando-lhe a arte de ler; fixar o hábito de ler por prazer*”, e determinava que fosse apresentada aos alunos “*uma biblioteca de obras escolhidas*”.<sup>27</sup> Ela era considerada como o caminho para que os alunos tomassem “*gosto pela boa leitura*”.

Convergiam, nesta perspectiva, vários discursos de autores, educadores, políticos e intelectuais que buscavam delinear os temas, os estilos, as formas, os conteúdos, enfim, os livros que eles consideravam ser interessantes ao gosto das crianças para, por meio deles, atingir os objetivos escolares propostos. Objetivos esses que iam de encontro com as finalidades maiores da educação: formar uma nação civilizada, inclusive quanto ao gosto estético. Segundo Roger Chartier,

Tais relações são caracterizadas por um movimento contraditório. Por um lado, cada leitor é confrontado por todo um conjunto de constrangimentos e

---

<sup>26</sup> BILAC, *Poesias infantis* (1ª edição, 1904), p. III.

<sup>27</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

regras. O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. Por outro lado, a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitos.<sup>28</sup>

A perspectiva apontada por R.CHARTIER ajuda na compreensão das prescrições e das várias arbitrariedades sobre o entendimento dos sujeitos envolvidos com a produção de uma leitura adequada às crianças. Como já foi apontado no terceiro capítulo, o que era considerado como preferência do gosto infantil fazia parte de um conjunto de representações de criança, reforçadas pelos discursos sobre *o quê* e *como* elas deveriam ler, o que na verdade não explicava suas preferências, sendo mais deterministas do que esclarecedoras. Desta forma, a escolarização da leitura buscava habituar as crianças ao gosto pela leitura, aquela considerada *boa* por quem decidia sobre os livros a serem lidos. Não que as tentativas de controle conseguissem, de fato, limitar a leitura dos alunos, *por definição rebelde e vadia*, mas os exercícios escolares e a composição das bibliotecas infantis se dirigiam para esta conquista. Como já foi dito no primeiro capítulo, este controle dos livros que entravam nas escolas restringia a liberdade de escolha do material a ser lido, permanecendo a censura por parte do Conselho Superior, da inspeção de ensino, da direção dos Grupos Escolares e também do professorado, seguindo as recomendações sobre os cuidados que se deveria ter nestas escolhas. Tais recomendações, construídas ao longo dos anos de escolarização da leitura, permaneceram no final dos anos vinte, quando a leitura assumiu oficialmente o caráter de ser “*a mais importante das disciplinas escolares*”<sup>29</sup>:

*Adquirida nos dois anos iniciais do curso e organizada no decorrer do mesmo, a leitura torna-se alimento intelectual. Por meio dela a inteligência assimila conhecimentos e se desenvolve para melhor compreender a vida. Como qualquer outro alimento, a leitura pode ser boa ou má. A orientação*

---

<sup>28</sup> CHARTIER, *A ordem dos livros*, p.7.

<sup>29</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

*educativa, essencial à escola, ha de fazer que os alunos saibam utilizar-se da boa leitura, considerando a outra como veneno intelectual. A boa leitura instrui, moraliza e diverte.*<sup>30</sup>

A escola, deste modo, foi assumindo a incumbência de formar o gosto pelo que era considerado como uma *boa leitura*, permitindo em seu espaço somente a circulação daqueles livros considerados mais adequados aos objetivos da escolarização, ou seja, aqueles aprovados pelo Conselho Superior, ou pelo menos pelo diretor ou pelo professor. E assim, as representações que circulavam sobre o gosto infantil e a *boa leitura* ajudavam na produção e na escolha de livros para esse público.

Neste campo de lutas, o que estava em jogo sobre o que deveria ser a *boa leitura para crianças*, acabou produzindo cânones de leitura escolar. Estes cânones condiziam com as representações sociais de criança e de livro de leitura *adequado* a ela e, ao mesmo tempo, as elaboravam. Assim, como se pôde observar nos conflitos entre prescrições e práticas escolares de leitura — principalmente aqueles abordados no terceiro e no quarto capítulos —, os livros de leitura sofreram algumas variações no decorrer dos trinta primeiros anos do ensino graduado, porque além de atenderem às finalidades maiores da educação, esbarravam também nas possibilidades editoriais.

Francisco Vianna, por exemplo, considerava que as crianças, “*levadas por uma imaginação ainda não sofreada por falta de observações e teorias, que a subordinem ao mundo exterior, manifestam, desde a mais tenra idade, enorme predileção pelas histórias, pelos contos, por mais absurdos e fantásticos que sejam*”.<sup>31</sup> Já o ex-diretor do Grupo Escolar de Lavras, Firmino Costa, defendia que

*Os bons livros, que [as crianças] comprarem representarão capital produtivo, servindo-lhes de excelente passatempo, trazendo-lhes conhecimentos úteis, afastando-os de coisas prejudiciais, preparando-os para a vida social,*

---

<sup>30</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto n° 6.758/1925.

<sup>31</sup> VIANNA, *Segundo livro de leituras infantis* (1ª edição, 1908), p. III.

*abrindo-lhes caminhos novos. É a leitura alimento indispensável à inteligência, incentivo para desenvolver e encaminhar a atividade, o melhor guia para nos ensinar os nossos deveres.*<sup>32</sup>

A fórmula de o *bom* livro instruir, moralizar e divertir era quase consensual no campo educacional. Todavia, eram apontadas algumas cautelas entre os sujeitos envolvidos com a produção, prescrição, distribuição e adoção de livros usados no processo de escolarização da leitura: a vigilância com os livros considerados como *impróprios*, chamados de *veneno intelectual* e de *perigosos*; e a atenção que se deveria dispensar para com a estética dos livros produzidos para a leitura das crianças. Eram impressões que criavam um campo de conflitos entre os sujeitos envolvidos: autores, educadores, políticos e intelectuais, apontando a produção de uma idealização sobre os livros adequados às crianças.

No ponto de vista de educadores e psicólogos, o modo de se conquistar as crianças para a leitura era *perscrutar os interesses infantis*, como fez a *Revista do Ensino* ao mostrar os resultados de um inquérito de CLAPARÈDE<sup>33</sup> — já apresentado no segundo capítulo —, e nas pesquisas da psicóloga e educadora Hélène Antipoff,<sup>34</sup> sobre os interesses das crianças belorizontinas:

*Conhecemos o valor que a moderna psicologia atribui ao interesse e às aspirações espontâneas da criança: muitas vezes descobre nelas os sintomas das necessidades físicas e espirituais, funcionalmente ligadas ao crescimento do indivíduo e à formação de sua personalidade. Seguir a natureza, dela tirar as regras de conduta para educa-la de acordo com o ideal pedagógico — tal seria o método da escola ativa e da educação funcional.*<sup>35</sup>

Segundo ANTIPOFF (1930), era importante saber das próprias crianças quais eram seus interesses para poder atingir seu gosto e, a partir dele, propor as leituras que pudessem

---

<sup>32</sup> “Os três livros”, REVISTA DO ENSINO n°3, 1925, p.69

<sup>33</sup> “Os livros para as nossas crianças”, REVISTA DO ENSINO n° 16, 1926, p.309.

<sup>34</sup> A educadora Hélène Antipoff foi convidada pelo governo de Minas Gerais, no final dos anos vinte, para organizar um laboratório de *psicologia pedagógica* para as professoras do Estado, para promover investigações entre os alunos e ser professora de psicologia na Escola de Aperfeiçoamento.

<sup>35</sup> ANTIPOFF, *Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas* (1930), p.5.

alcançar os objetivos maiores da escolarização: educar a infância de forma integral. Idéia presente nos pressupostos da *escola ativa*, ou *escola nova*, “inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem”.<sup>36</sup> De modo que, na concepção ativista, mesmo que a participação ativa fosse considerada essencial às relações de comunicação com os outros, tais relações não deveriam “prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha”.<sup>37</sup>

ANTIPOFF, baseada nos pressupostos da escola ativa, decidiu fazer um apanhado da *fisionomia psíquica geral* das crianças belorizontinas e, para tanto, se propôs fazer um *inquérito global* sobre os interesses e os ideais das crianças de Belo Horizonte. Entre os resultados deste inquérito estavam as estatísticas sobre o livro ou a história que as crianças mais gostavam:

<b>Quadro 5: IDEAIS E INTERESSES DAS CRIANÇAS</b>		
<b>TEMAS</b>	<b>MENINOS</b>	<b>MENINAS</b>
Contos e lendas	53,37%	74,42%
Livros históricos	11,34%	3,91%
Livros de leitura escolar	10,42%	11,86%
Aventuras	10,42%	4,60%
Almanaques	8,52%	1,84%
Romances	2,45%	0,99%
Livros científicos	1,53%	0,92%
Livros religiosos	0,61%	0,23%
Diversos	0,86%	0,92%
<b>A título de exemplo, damos algumas obras que obtiveram maior número de votos:</b>		
<i>Contos da Carochinha</i>	29	38
<i>Mil e uma noites</i>	20	19
<i>Pinocchio</i>	13	07
<i>Livro de Fadas (Pimentel)</i>	---	14
<i>Almanaque do Tico-tico</i>	18	02
<i>Tesouro da juventude</i>	11	06

Fonte: ANTIPOFF, *Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte*, 1930.

<sup>36</sup> CAMBI, *História da Pedagogia*, p. 515.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

Os dados foram obtidos de um questionário de dez perguntas que incluía a seguinte: “*Qual o livro ou a história de que você mais gosta?*”. A resposta foi dada livremente no espaço deixado em branco, em seguida da pergunta. Segundo a explicação da autora, “*como toda classificação, a nossa, pretendendo reduzir toda a variedade das obras a um número restrito de grupos, peca pelo artificialismo e pela estreiteza do quadro*”.<sup>38</sup> Os resultados foram comparados com outros do inquérito feito por Armanda Álvaro Alberto no Rio de Janeiro, cujas *conclusões de natureza prática* se igualavam às de Belo Horizonte:

[...] *nosso inquérito patenteia mais uma vez a necessidade urgente de prestar atenção rigorosa à leitura das crianças; é indispensável desenvolver as bibliotecas escolares criar bibliotecas circulantes para a mocidade; organizar clubs que teriam a cargo ensinar as crianças a ler os livros, a compreendê-los e a amá-los; outra medida consistiria em multiplicar as edições baratas para a mocidade e traduzir e adaptar as obras-primas da literatura mundial.*<sup>39</sup>

Desde a criação dos Grupos Escolares no Estado já existiam iniciativas de desenvolvimento da leitura corrente, tanto nas salas de aula como em outros espaços escolares, como foi abordado no primeiro capítulo. Observa-se, contudo, pela conclusão do inquérito de ANTIPOFF e pelo artigo da *Revista do Ensino*, a permanência, até os anos trinta, da necessidade de se organizarem mais bibliotecas, *clubs de leitura* e baixarem os custos dos livros *para a mocidade*. Esta insistência positiva sobre a importância do livro e da leitura na educação das crianças denota a produção de uma cultura escolar do gosto de ler e, ao mesmo tempo, a precariedade da produção de livros para o público infantil. Como apontam algumas denúncias sobre a “*baixa qualidade da literatura que, em geral, se põe ao alcance das*

---

<sup>38</sup> ANTIPOFF, *Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas* (1930), p.36.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p.38.

*crianças em nosso país*”, como fez o ex-Secretario Estadual da Educação, professor Abgar Renault (1951), sobre esta produção nos anos vinte e trinta.<sup>40</sup>

Instauravam-se, assim, alguns conflitos sobre os livros *para crianças*, em uma luta no campo educacional, editorial e entre os autores. No campo educacional, a maior parte dos discursos dos anos dez e vinte considerava, como *impróprios* aos alunos, aqueles livros que, atendendo exclusivamente à imaginação das crianças — contos de fadas e histórias encantadas — alcançavam somente seus sentimentos pelo maravilhoso. De modo que, conforme as prescrições de leitura escolar e o ponto de vista de alguns autores de livros didáticos, como Francisco Vianna, as lições deveriam ser aproveitadas também “*para a formação do sentimento e do caráter da criança, em suma, do seu moral*”.<sup>41</sup> Delia Rugai, uma das relatoras da I Conferência Nacional de Educação de Curitiba (1927), apresentava opinião semelhante. Segundo ela,

*Os contos de fadas, as histórias encantadas, [que] exercem na alma infantil um verdadeiro feitiço, transportam a criança para um mundo maravilhoso que ela não distingue do mundo real. A sua imaginação exuberante movimenta-se, explode com tal violência que, abandonada a si mesma, é perigosa e trará conseqüências funestas para a futura direção do espírito.*<sup>42</sup>

Vale mencionar ainda que o relatório da I Conferência apontava também que, para não sofrer os perigos aos quais a criança estaria sujeita em suas viagens fantasiosas, era necessário que a leitura infantil fosse convenientemente direcionada. Nesta perspectiva, escolarizar a leitura significava exercitá-la de forma disciplinada, provavelmente, como a Aula de Leitura apresentada pela professora Maria Clara, da Escola Normal de Belo Horizonte:

---

<sup>40</sup> Na extensa bibliografia de Abgar Renault existe a obra pedagógica *A palavra e a ação*, publicada pela Coleção Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, que contém estudos e reflexões sobre o período em que esteve à frente dessa pasta, no Governo Milton Campos (1947/1950). Cf. FÁVERO *et al*, 1999.

<sup>41</sup> VIANNA, *Segundo livro de leituras infantis* (1ª edição, 1908), p. III.

<sup>42</sup> TESE Nº 51: “A literatura e a escola primária”, *I Conferência Nacional de Educação*, p.308.

*A minha primeira preocupação é a escolha do texto a ler. É certo que o livro é adotado pelo Governo e não tenho liberdade de tomar outro. Isso não impede, porém, que se procure, no próprio livro adotado, aqueles trechos que, pelo fundo e pela forma, me pareçam mais adequados e mais conformes à idade, ao sexo, ao caráter, ao interesse, enfim, de meus alunos. Também não me impede de procurar uma página interessante ou elevada de um bom autor e a dite em classe ou a escreva no quadro negro e que me pareça satisfazer de fato aos interesses momentâneos ou permanentes da classe.*<sup>43</sup>

O artigo aponta não só para o disciplinamento e a uniformidade atribuída pela prescrição de livros pelo Governo, como pequenas resistências à ordem imposta, bem como para a experiência da professora que, impedida de adotar outros livros, ditava ou escrevia no quadro negro outros textos que lhe parecessem, de fato, satisfazer os interesses de sua classe. Atitude que ela procurava justificar explicando a escolha de uma página *interessante ou elevada de um bom autor*. Isto é, ela justificava sua oposição às prescrições esclarecendo que não usava outro texto qualquer, mas o de um *bom autor*. São subjetividades e incongruências como estas, observadas nos relatos das práticas escolares de leitura, que apontam como as tentativas dos adultos de circunscrever as preferências infantis podiam não atingir, de fato, o gosto das crianças. Entretanto, para não incorrer no erro de serem dados a ler livros considerados impróprios aos objetivos da escolarização e, ao mesmo tempo, “*para não impor determinados tipos ou modelos ideais, o que constituiria um esbulho condenável da sua personalidade, e sim para fortalecer ou desabrochar os sentimento e valores humanos latentes no espírito infantil*”,<sup>44</sup> era considerada a necessidade de

*[...] dirigi-la [a criança] convenientemente, nunca sufoca-la sob pretexto algum, porque oprimida de um lado, com mais impetuosidade, convergirá as suas forças para outro. Ela só é perigosa [a leitura] quando divorciada da razão. Bem dirigida, alimenta os sonhos que suavizam a existência, embalando-a num mundo de quimeras.*<sup>45</sup>

<sup>43</sup> “Uma aula de leitura”, REVISTA DO ENSINO n° 39, 1929, p.15.

<sup>44</sup> TESE N° 51: “A literatura e a escola primária”, I Conferência Nacional de Educação, p.308.

<sup>45</sup> *Ibidem*.



Na perspectiva abordada, caberia ao processo de escolarização da leitura dirigir as crianças, mostrando-lhes *o quê* e *como* ler para habituar ao gosto por uma *boa* leitura. Essa qualidade era determinada, evidentemente, de acordo com os padrões elaborados pelos responsáveis por suas prescrições que, na tentativa de adequar os livros para as representações que tinham de crianças, (re)criavam concepções do gosto infantil. Estas eram demandas pungentes nos congressos de ensino, como se pode observar também no questionamento do Primeiro Congresso mineiro:

*Os livros escolares devem apenas relatar cenas e acontecimentos da vida real, ou também falar à fantasia do aluno, por meio do maravilhoso infantil?*

*Os livros escolares que apenas versam assuntos da vida real, não estão de acordo com a mentalidade da criança. São quase sempre monótonos e desinteressantes para os pequenos.*

*Os livros escolares devem falar à imaginação e à fantasia dos alunos, por meio do maravilhoso infantil, o grandioso, o heróico e sobrenatural.*

*A figura incomparável de Jesus Cristo exerce uma sedução irresistível sobre o espírito das crianças. Devem, por isso, os livros escolares versar cenas da vida, milagres e, pregações de Jesus.<sup>46</sup>*

A argumentação proferida pelo relator Affonso dos Santos era quase uma heresia, pois em meio ao discurso sobre a imaginação e a fantasia dos alunos, do maravilhoso, grandioso, heróico e sobrenatural, aparecia a figura de Jesus. Evidentemente o caráter das histórias de Jesus era moralizante e serviria de exemplo às crianças, provavelmente para complementar o trabalho do professorado no ensino da boa conduta, como era indicado que eles fizessem. Aliás, os próprios autores de livros didáticos indicavam que esta seria uma função dos professores e não propriamente dos textos produzidos para as crianças, como apontou Francisco Vianna, em passagem já citada aqui: *“porque as crianças aproveitam muito pouco das noções que eles [livros] contém, a ponto de ser-lhes, em geral, mais*

---

<sup>46</sup> Tese 6ª do “Primeiro Congresso de Instrução Primaria do Estado de Minas”, REVISTA DO ENSINO n° 22, 1927, p. 490.

*proveitosa a menos perfeita explicação do mestre que a mais lúcida exposição do livro de leitura*”.<sup>47</sup>

Advém, então, o questionamento de outra tese do Primeiro Congresso mineiro: “*para prender a atenção dos alunos, são preferidos os livros sobre crianças, ou aqueles que versam sobre assuntos em que são principais personagens os adultos e os animais?*”<sup>48</sup> A conclusão aprovada também foi relatada por Affonso dos Santos:

*É necessário que os livros escolares sejam interessantes, satisfaçam o gosto da criança e tratem de assuntos de sua predileção. A criança não gosta de histórias em que intervêm pequenos personagens.*

*Os livros para a leitura escolar devem, pois, versar assuntos que tenham por personagens adultos e animais, assim como cenas heróicas e extraordinárias.*<sup>49</sup>

Em argumentações como as do Congresso mineiro, criaram-se, pois, modelos de livro e de leitura para crianças. Argumentações essas que, cotejadas com as da I Conferência Nacional (1927), pode-se tentar captar as múltiplas representações dos sujeitos e dos objetos da escolarização, isto é, as crianças e os livros. Segundo o relatório de Delia Rugai,

*O belo compreende dois domínios: o real e o imaginário. É preciso fazer que a criança os distinga do fantástico. Convém, pois, dar-lhe, a par do fictício, as primeiras noções da realidade. Cumpre observar que a imaginação não sobrepuje a razão, pois, do contrário, os contos e as narrativas se desvirtuariam das suas verdadeiras finalidades.*

*Os livros de leitura devem ser inspiradores, estimuladores. O aluno deve encontrar neles motivos para expansão de suas atividades. Devem despertar o amor à natureza, o desejo de esquadrinha-la e arrancar-lhe os segredos. Tudo depende da sua conscienciosa e inteligente escolha. Os demasiadamente simples não prendem; os de muita elevação não interessam.*

*A boa leitura instrui o espírito, alimenta o coração e forma o caráter. Coloquemos, pois, nas mãos da infância, bons livros, despertemos o gosto da boa leitura. (grifos nossos)*<sup>50</sup>

<sup>47</sup> VIANNA, *Segundo livro de leitura* (1ª edição 1909), p.5.

<sup>48</sup> Tese 7ª do “Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas”, REVISTA DO ENSINO n° 22, 1927, p. 490.

<sup>49</sup> “Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas”, REVISTA DO ENSINO n° 22, 1927, p. 490.

<sup>50</sup> TESE N° 51: “A literatura e a escola primária”, *I Conferência Nacional de Educação*, p.308-309.

As crianças, sujeitos da escolarização, segundo RUGAI e outros educadores que publicaram na *Revista do Ensino*,<sup>51</sup> precisariam entender, através dos textos que liam, a diferença entre o imaginário que tanto as agradava e a realidade da vida. Para isso, os livros não deveriam ser nem demasiadamente simples, nem de muita elevação, por isso o aluno deveria ser orientado para fazer escolhas *conscienciosas*. E a *boa leitura* prescrita era aquela capaz de instruir o espírito das crianças, alimentar-lhes o coração e formar-lhes o caráter. Nos termos do Programa de Ensino de 1927, como já foi destacado aqui mais de uma vez, “*a boa leitura instrui, moraliza e diverte*”.<sup>52</sup>

Para atingir estes objetivos da escolarização da leitura, os livros *para crianças* deveriam ter mais uma característica, apontada como importante pelos educadores na *Revista do Ensino*: boa produção estética. Segundo o jornalista e escritor Eduardo Frieiro, era tempo de se fazer uma campanha no sentido de que os livros *para crianças* fossem, “*sob o duplo ponto de vista da estética e da comodidade de leitura, um conjunto de perfeições*”, uma vez que, segundo ele, “*a questão da execução tipográfica, freqüentemente transcurada, não era de menor importância, sobretudo no que concerne à escolha do tipo de papel, ao corpo e grossura de ‘olho’ dos caracteres, largura das linhas e grau das entrelinhas*”.<sup>53</sup> De acordo com o autor, para conseguir atingir o propósito de uma campanha em favor da estética do livro para crianças, era “*indispensável a harmônica colaboração de autores e editores, de tipógrafos e ilustradores*”.<sup>54</sup>

O educador Lucio José dos Santos, por sua vez, ao denunciar a precariedade do ensino primário, também enfatizou como um dado importante, a baixa qualidade de produção dos livros de leitura escolar: “*aprendem as crianças em livros mal feitos, com péssimas*

---

<sup>51</sup> Como Maria Luisa de Almeida Cunha, Eduardo Frieiro, Elvira Brandão, Lucio José dos Santos, Firmino Costa.

<sup>52</sup> Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto n° 8.094/1927.

<sup>53</sup> “Como devem ser feitos os livros para crianças”, REVISTA DO ENSINO n°12, 1926, p.84.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

*gravuras ou mesmo sem ilustrações, sem cousa alguma que lhes venha agradar a vista, atrair a atenção e despertar a curiosidade*".<sup>55</sup>

Fazendo uma breve incursão na produção de livros *para crianças*, Leonardo Arroyo (1968) explica que desde o período de transição entre o Império e a República, quando houve uma *nova orientação pedagógica nacional*, "já se verifica o profundo interesse da criança por leituras, sem que, entretanto, de modo geral, houvesse elemento literário correspondente a essa curiosidade infantil em todos os seus termos, de modo amplo, abrindo exceções sempre para os clássicos da literatura infantil".<sup>56</sup> Segundo o autor, os primeiros livros produzidos, especificamente *para crianças*, eram compilações e adaptações do acervo europeu<sup>57</sup> e existiram concomitantemente outros livros produzidos ou adaptados para o uso escolar.<sup>58</sup> Já Marisa Lajolo & Regina Zilberman explicam que

A disponibilidade do mercado para consumo destes e de outros textos tanto justificavam a repetição da fórmula, como dão margem às proclamações, em prefácios e similares, da missão formadora e patriótica desta literatura para crianças, manifestando-se nisso o zelo da então nascente indústria do livro infantil e didático que escudava em recomendações nacionalistas, pedagógicas e literárias seus lançamentos de obras individuais e coleções.<sup>59</sup>

Foi nestas circunstâncias, de acordo com as autoras, que se formou, nas primeiras décadas do século XX, uma *literatura infantil* na condição de gênero literário para este público específico. Nesta perspectiva, o que forneceu as condições para sua gênese foi exatamente "o fortalecimento da escola enquanto instituição e as campanhas cívicas em favor

---

<sup>55</sup> "Educação utilitária", REVISTA DO ENSINO n°4, 1925, p.82.

<sup>56</sup> ARROYO, *Literatura infantil brasileira*, p.119.

<sup>57</sup> Figueiredo Pimentel publicou por volta de 1866 *Contos da Carochinha, Histórias da avozinha, Contos de Fadas, Histórias da Baratinha*. Também foram publicadas versões abrigadas dos textos de Perrault, Grimm e Andersen. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1986) *Os lusíadas* de Luís de Camões, com edições adaptadas para uso das escolas, publicadas antes da segunda metade dos novecentos. (ARROYO, 1968)

<sup>58</sup> A critério de exemplo, temos, entre muitos outros, a *Cartilha Maternal ou arte da leitura* do poeta português João de Deus Ramos, publicado no Porto, pela Livraria Universal Magalhães & Moniz, em 1876; o *Pequeno catecismo histórico, contendo em compêndio a História Sagrada, e a doutrina cristã* do Abbade Fleury, traduzido pelo diretor das escolas de primeiras letras da côrte Joaquim José da Silveira, Publicado no Rio de Janeiro, pela Typographia Nacional, em 1843.

<sup>59</sup> LAJOLO & ZILBERMAN, *História da literatura infantil*, p.18.

da modernização da imagem do País”.<sup>60</sup> E também segundo elas, foi no final dos anos vinte e início dos anos trinta que se desenhou definitivamente no cenário brasileiro o gênero *infantil* na literatura, inclusive no meio escolar, separando os dois grandes tipos de livro: os didáticos e os livros de leitura. Sobre esta ruptura, a educadora Maria dos Reis Campos assim os distinguiu nos anos trinta:

*Os livros didáticos são meios auxiliares do ensino. [...] são fontes informativas que o aluno consulta como complemento ao estudo feito, ampliação e realização das noções que adquiriu, fixação ou precisão de pontos que não ficaram perfeitamente esclarecidos.*

*[...] Os livros de literatura têm papel específico, com duas formas principais: o estudo da língua e o de moral. Neste grupo se reúnem desde as mais simples histórias para criança até expressões mais altas, que vão acompanhando pari-passu a evolução do espírito infantil. (grifos da autora)*

<sup>61</sup>

Percebe-se, nos discursos sobre a produção *para crianças*, a sua proximidade das finalidades educacionais, em um misto entre agradar ao gosto infantil — o qual se buscava conhecer — e educar a criança por meio da leitura. Ao que indica a polissemia discursiva elaborada por alguns educadores, como Lucio José dos Santos, parece que pairava o ideal kantiano de educação: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”.<sup>62</sup> Ou seja, o pressuposto de que a criança precisava ser, acima de tudo, educada. Parece também que este pressuposto deveria atingir tudo o que era produzido para ela, especialmente a insipiente *literatura infantil* brasileira, para a qual foi atribuída, desde suas origens, a função de educar as emoções, a sensibilidade e os impulsos naturais.

Para outros educadores como Fernando de Azevedo — que encabeçou o movimento escolanovista no Brasil — a *literatura infantil*, em seu período de fortalecimento, ia além das primeiras limitações da escolarização, porque tinha muito em acordo com a

---

<sup>60</sup> LAJOLO & ZILBERMAN, *História da literatura infantil*, p.21.

<sup>61</sup> CAMPOS, *Escola Moderna*, p.255-256.

<sup>62</sup> KANT, *Sobre a Pedagogia*, p.11.

renovação das técnicas de ensino do final dos anos vinte e início dos anos trinta, “*que rejeita a rígida disciplina de livros padronizados, [...] que oferecem as bibliotecas, onde o aluno vai encontrar [...] uma variedade sempre renovada de livros suscetíveis de satisfazer à multiplicidade de seus interesses, de seus gostos, de suas aptidões e de suas necessidades*”.<sup>63</sup> Ele se referia a um ideal da renovação do ensino que, conforme foi analisado neste trabalho, não se concretizou tão rápido no campo educacional, visto que a censura escolar continuou prevalecendo sobre a liberdade de escolha, a favor da qual apareceram somente algumas iniciativas isoladas, como é o caso dos *clubs de leitura*, abordado no segundo capítulo. De qualquer forma, ele mencionava um gênero literário, a *literatura infantil*, que tentava firmar a idéia do gosto pela leitura, através do prazer do público infantil.

Ainda segundo AZEVEDO (1968c), foram diversos os fatores sociais que ajudaram a produzir o público infantil, composto por crianças de um e de outro sexo, de idades diversas, provenientes de todas as classes sociais, com hábitos familiares diferentes, vivendo em meios diferentes. “*Sendo diferentes as necessidades desse novo público ou grupo social, são e tinham de ser forçosamente dos mais diversos tipos e graus os livros de crianças que se destinam aos diferentes setores em que se reparte o público da infância e da primeira adolescência*”.<sup>64</sup> Para atender à diversidade desse público a moderna psicologia aconselhava que se buscasse os interesses e as aspirações espontâneas das crianças, nos sintomas de suas necessidades físicas e espirituais. Isto contribuiu sensivelmente para a busca de se conhecer as necessidades da infância, a fim de que lhe fosse dado o necessário para o seu crescimento pessoal e para a formação de sua personalidade.

Cecília Meireles, ao fazer um histórico sobre a produção da literatura infantil no Brasil, também apontou esta perspectiva de procurar na criança o que de fato poderia interessá-la, como sendo a mais recomendada para se conhecer as preferências infantis:

---

<sup>63</sup> AZEVEDO, *A nova função do livro escolar*, p. 201.

<sup>64</sup> AZEVEDO, *A formação e a conquista do público infantil*, p. 218.

Em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso — não estou dizendo a crítica — da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não.<sup>65</sup>

No ponto de vista de Fernando de Azevedo, “*só se podia despertar e desenvolver o gosto pelos livros, pondo-se ao alcance das crianças os livros que tenham prazer de ler e que são devorados, mal lhes caem nas mãos*”.<sup>66</sup> No entanto, de acordo com o discurso educacional que circulou até os anos trinta, este ideal de disponibilizar às crianças todos os livros que lhes pudessem satisfazer o gosto e o interesse, com direito de escolha, a fim de lhes despertar o espírito crítico através da oportunidade de comparação, parecia uma estratégia perigosa para a educação das crianças. O discurso do educador Lúcio José dos Santos, é um exemplo do preconceito existente frente às impressões estéticas: “*as crianças que se acostumaram às impressões estéticas, que se educaram sob a preocupação desse ideal terreno, facilmente se encaminham para a vida sensual e efeminada, e freqüentemente, apesar do refinamento do gosto, caem na rudeza brutal do coração*”.<sup>67</sup>

Discursos como os de SANTOS indicam que, no campo de lutas pelo poder de designar as *boas* leituras, existia um movimento de censura. O lugar de autoridade no campo educacional, ocupado pelo autor, era propício para convencer o leitor, ou quem o educava, de que era preciso escolher, ou melhor, muitas vezes, abster-se das leituras, para que elas não o contaminassem. Nota-se, desta forma, que mesmo existindo propostas de aspiração à liberdade de escolha dos sujeitos, havia educadores que buscavam regular o alunado pelo disciplinamento, inclusive na própria escolha e prática da leitura, como aponta o relatório de Delia Rugai:

---

<sup>65</sup> MEIRELES, *Problemas da literatura infantil*, p.36

<sup>66</sup> AZEVEDO, *A renovação educacional e o livro*, p.198

<sup>67</sup> “Educação Esthetica”, REVISTA DO ENSINO n° 7, 1925, p.178

*A observação de tudo o que nos cerca deve ser o ponto escolhido para início da educação literária. A criança deve ser exercitada a olhar, ver, observar, compreender tudo o que a rodeia. A observação racional formar-lh-á a consciência, e a criança habituar-se-á a perscrutar com os olhos da alma a alma das coisas. [...] Nada lhe passa despercebido ante seu espírito observador. Tudo cala com profundidade em sua alma. Ei-la já pequenina artista, a literata em miniatura, a delicada amadora do belo e, portanto, do bem e da virtude, a desvelada cultivadora da língua materna. Sim. Bem orientadas todas as faculdades da alma, burilado o espírito, bem formado o coração, fácil brotará o estilo, que se formará pela cultura do espírito e do coração.<sup>68</sup>*

Os sentidos atribuídos por RUGAI à educação literária, por AZEVEDO ao prazer de ler e por SANTOS às impressões estéticas, denunciam as ambigüidades da escolarização da leitura para crianças. Enquanto alguns educadores pensavam em uma *literatura infantil* que atendesse de fato aos interesses da criança, obstinados em lhe proporcionar o deleite pela leitura, outros lhe impunham um padrão, ditavam-lhe regras, normas e limitações.

As propostas de renovação da educação, principalmente aquelas produzidas por Fernando de Azevedo, apontavam, sem dúvida, para a diversidade contra a uniformidade, ou seja, foram propostas múltiplas possibilidades de leitura em oposição à padronização em sua escolarização, sugerindo a ampliação das bibliotecas infantis, enquanto se expandia, também, o mercado editorial de livros para crianças. O movimento escolanovista de renovação da educação concentrou, evidentemente, propostas mais ousadas, que apareceram também nos Programas de Ensino do Estado a partir da segunda metade dos anos vinte: educar para o *desejo de ler*, para a *apreciação da leitura* e para o *hábito da leitura recreativa*. Considerando-se, todavia, como objetivos da aula de Leitura e das disciplinas *afins*: ler para instruir, moralizar e recrear.

A escolarização da leitura no período estudado aconteceu, como se pôde observar, em meio a uma luta de forças, daí o caráter ambíguo dos procedimentos escolares e dos discursos propostos. Acrescenta-se a isto o prenúncio de uma política da leitura

---

<sup>68</sup> TESE Nº 51: “A literatura e a escola primária”, *I Conferência Nacional de Educação*, p.307.



consubstanciada não somente nos objetivos escolares, mas também no desenvolvimento da publicação de livros no Brasil, na produção de livros *para crianças*, na formação de uma *literatura infantil*, que procurava interessar a criança, captar sua atenção e divertí-la.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Cf. MAGALHÃES, *Literatura infantil brasileira em formação*, 1987.

O progresso almejado através da modernização do País, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, através das conquistas da ciência e da técnica e, na nova capital mineira, o movimento dos teatros, cinemas, clubes esportivos e jornais, delineavam novas práticas, novos sujeitos e novos interlocutores da civilidade. Foi quando uma perspectiva pedagógica lançou mão do tom moralizante e educativo, agregando ao pensamento educacional algumas preocupações quanto ao desregramento da população. Isto não se deu somente por parte dos educadores, mas também de psicólogos, biólogos e médicos, que traçaram novos hábitos e comportamentos para a população, no intuito de controlar as atividades consideradas *perigosas* à vida social. Difunde-se, nesta época, a idéia de que as disposições morais das pessoas eram condicionadas pelas circunstâncias físicas e por isso se divulgava o higienismo e a higiene mental.

O higienismo se relacionava com um campo amplo de intervenção, vinculando-se à necessidade de mudança de hábitos relativos ao trato do corpo e dos espaços em que se viviam. Por isso era buscada a higienização dos prédios escolares, com a ampliação dos espaços, com o aumento da claridade e da ventilação das salas de aula, da limpeza e da primorosa organização da escola. Os cuidados com o corpo eram evidenciados nos próprios objetivos de educação integral das crianças, o que significava educar o físico, o moral e o intelecto. Para educar o físico foram criadas as aulas de educação física e proporcionada a presença do médico nos Grupos Escolares.

Para promover a educação intelectual era considerada a importância do ensino e do hábito da leitura, uma vez que, alfabetizar a população era vislumbrado como um fator

imprescindível para se alcançar o progresso do País, nivelando-o com os países tidos como *civilizados*, os da América do Norte e os da Europa. Os discursos sobre a escolarização da leitura consideravam o hábito da leitura uma possibilidade de promoção do progresso da nação. Afinal, ele era um meio dos sujeitos continuarem ampliando seus conhecimentos após terminarem o curso primário, em um País com baixíssimos níveis de escolarização.

Para *alimento intelectual* dos sujeitos eram indicadas as leituras *instrutivas* e *educativas*, consideradas aquelas capazes de ajudar na aprendizagem das matérias escolares e no conhecimento de saberes. Para esta aprendizagem foram prescritos os livros considerados *bons*, bem como os *bons* jornais e as *boas* revistas, para que a sua leitura possibilitasse os conhecimentos de toda ordem. Para este tipo de leitura, os livros indicados eram os do modelo *instrutivo* ou *enciclopédico*, como as *séries graduadas*, ou *manuais* de leitura, adotados para cada ano da escola graduada. Alguns dos títulos que permaneceram indicados durante o período analisado (1906-1930) foram as *séries* de Thomaz Galhardo e Francisco Vianna .

A educação moral, por sua vez, deveria ser mais *sentida* do que *aprendida* pelas crianças. Para ela foram indicados a leitura de narrativas e biografias, que deveriam ser aplicadas sob a forma de palestra, leitura e ditado. Contudo, a leitura para a educação moral deveria ser empregada com *inteligência* e *critério*, para não ser *enfadonha*. Autores como Olavo Bilac mostraram em seus Prefácios a intenção de escrever de forma a tornar a leitura mais agradável para as crianças, com abordagens mais *amenas* e que, de fato, interessassem ao público leitor. Vários educadores também procuraram mostrar como os exercícios escolares de leitura deveriam ser feitos para corresponderem às exigências que a psicologia infantil apontava como condição necessária ao desenvolvimento da criança. Construíram-se, assim, representações de *como* a leitura deveria ser produzida para atingir o público infantil, a fim de que, através dela, fossem alcançadas as finalidades educacionais.

Para atingir os objetivos da educação das crianças, era quase consenso, que se tomassem os cuidados necessários para que a leitura não lhes fosse prejudicial — como atender somente o imaginário infantil sem cuidar de sua educação — e lhes proporcionasse prazer. Prazer em aprender e prazer em se divertir com as *boas* leituras. Nesta perspectiva, as formas de se ensinar a ler na escola primária estavam diretamente relacionadas à sua utilidade ao espírito infantil, enquanto se divulgava que as atividades escolares, feitas com prazer, fariam parte de uma solicitação biológica da criança. Essa relação biológica com o prazer estava presente nos discursos de educadores e autores de livros didáticos. Era neste sentido que se dirigia o dilema alentado por BILAC : como deveria ser um livro que ao mesmo tempo atendesse ao gosto infantil pelo maravilhoso e pelo fantástico, tocasse o sentimento das crianças, tivesse linguagem acessível à sua compreensão, servisse para formar seu caráter e seu moral e ainda divertisse?

Vários discursos foram produzidos na tentativa de encontrar resposta a esta angústia pujante. Geralmente utilizando uma polissemia discursiva, os autores, em busca de respostas científicas a esse dilema, fundamentavam-se na psicologia infantil e na filosofia. Criavam-se, assim, embates no campo educacional e editorial. Enquanto alguns educadores e autores de livros incentivavam a instrução, o higienismo ou a arte de ler, outros denunciavam os perigos de se incentivar uma educação meramente intelectual, profissional, estética, física ou higiênica. Esses últimos explicavam que, em busca de *enriquecer o espírito*, saturando-o de ciência, e cuidados com o corpo, mantinha-se *a mais grosseira ignorância quanto ao bem e ao mal*. Por isso, sugeriam que a *cultura da alma* fosse contrabalançada com a *formação do caráter*.

Os embates tinham tal repercussão que alguns autores e educadores sugeriram que a educação não deveria estar embasada tão somente no *cultivo da inteligência*, como também seria *perigosa* se fosse uma *educação meramente estética*. Esta argumentação indica uma

preocupação, no campo educacional, com os possíveis *desvios* morais causados pela busca exclusiva dos livros atenderem apenas às preferências das crianças, à satisfação de suas fantasias e atenderem meramente ao seu gosto estético. Isto poderia significar *perigoso* no ponto de vista de alguns educadores, daí a escolarização da leitura se ocupar em dirigir o gosto da criança, de modo que, durante os quatro anos do ensino primário, o professorado deveria ensinar as crianças a gostarem de ler o que era considerado *bom* para elas. *Bons*, segundo a legislação da educação, eram aqueles livros capazes de, ao mesmo tempo, *instruir, moralizar e divertir*. E foi na busca de atingir estas finalidades que se buscou, na escolarização da leitura, moldar os livros *recreativos* — aqueles que foram escolarizados pela apropriação editorial ou simplesmente recomendados para a leitura dos escolares — e, sobretudo, os livros didáticos — aqueles produzidos para uso escolar.

Os livros de leitura, tanto os adaptados como os produzidos para a escolarização, especialmente aqueles que permaneceram por década(s) na esfera escolar, constituíram-se em cânones de leitura escolar, o que significa serem considerados *adequados* para atender à função escolar de educar integralmente as crianças e lhes formar o hábito e o gosto de ler. Segundo as listas dos livros indicados para a constituição das bibliotecas infantis, os *bons livros* podiam tanto ser do tipo *instrutivo* quanto *recreativo*, sendo indicados títulos variados, como: *Através do Brasil*, de Bilac e Bomfim; *Pinocchio*, de Collodi; *Meninas Exemplares*, da Condessa de Ségur; *Festas nacionais*, de Rodrigo Octavio; *Coração*, Edmundo de Amicis, entre outros.

A partir desses cânones, foi-se constituindo o gênero *literatura infantil*, uma produção com características que procuravam atender especialmente as necessidades e os desejos das crianças. E advêm desta constituição, a princípio comprometida com a função escolar da leitura, a conclusão de alguns pesquisadores da literatura infantil, como Edmir

Perrotti, sobre este gênero de criação literária ter partido da função instrumental e ter caminhado cada vez mais para a função utilitária.

Cotejando os resultados deste trabalho com as proposições de alguns dos mais relevantes estudos sobre a escolarização da leitura literária, \* pode-se concluir que este gênero literário serviu de instrumento para o ensino da leitura corrente, expressiva, de modo a ser útil para a função que a escola primária assumiu de, não só ensinar a ler, como também, de criar o hábito e o gosto de ler.

A construção dessa literatura para o público infantil brasileiro aconteceu, por sua vez, a partir da produção já existente, cujas características se conformavam com os objetivos escolares: atender ao gosto infantil pelo maravilhoso e pelo fantástico, tocar o sentimento das crianças, ter linguagem acessível à sua compreensão, servir para formar o caráter, a moral e divertir. De modo que as obras recomendadas para o ensino da leitura, que formaram os cânones de leitura escolar, foram consideradas, ao menos no campo educacional, como literatura *para crianças*, mesmo que não tivessem sido produzidas especialmente para este público.

Certamente, os textos literários, ao entrarem na esfera escolar, receberam a configuração social da escola e, com ela, os significados, as funções, as marcas, enfim, os conflitos das diferentes posições envolvidas no jogo dessa configuração. De modo que, ao ser escolarizada no curso primário, criaram-se, para a literatura, representações de uma leitura *própria para crianças*. Representações estas que interferiram na produção literária para o público infantil, apontando-lhe formas e modelos.

Nos discursos da segunda metade dos anos vinte se intensificaram as referências sobre a leitura metódica dos livros recomendados para as bibliotecas infantis, sendo avivada também a ênfase na leitura recreativa, comparando-a aos *jogos infantis*, de modo que as

---

\* Cf. LAJOLO & ZILBERMAN (1986); PERROTTI (1986, 1990); ZILBERMAN & MAGALHÃES (1987); ZILBERMAN (1988), BATISTA (1996), SOARES (1998); BATISTA & GALVÃO (1999), MARTINS et al (1999), entre outros.

crianças encontrassem nela a *alegria e as expansões de sua vida*. Ao mesmo tempo, a leitura deveria servir como *primeiro alimento intelectual* e, para isso, as próprias crianças deveriam escolher suas leituras na biblioteca, que precisava ser devidamente *organizada por conhecedores da matéria*. Esses livros poderiam ser levados para casa, a fim de serem lidos *para os pais e para a família*. Estes argumentos indicavam outras finalidades da escolarização da leitura: ensinar os alunos a escolherem sua leitura e praticá-la oralmente, socializando-a. Deste modo, aprender a ler na escola primária era uma forma de educar não só as crianças, como também sua família, no intuito de civilizar o povo pela construção de sua nacionalidade: conhecer e divulgar o que o País tinha de bom e afastar as pessoas das atividades insalubres e imorais. Os discursos iam no sentido de que, o menino do povo, não podendo prosseguir em seus estudos, deveria levar o hábito e o gosto pela leitura como remédio para suas dores, como companheira de seu lazer e como colaboradora de seu trabalho. Para cumprir esta função social, os educadores dos anos dez e vinte indicavam como *boa leitura*, aquela *nacionalista, fácil, acessível a todos, edificante, tendo um ideal, instruindo o espírito e formando o coração dos leitores*.

O educador Fernando de Azevedo, que se dedicou à causa da leitura nos anos vinte e trinta, apontou a grande importância que a literatura infantil poderia assumir para a renovação da educação e como esta responsabilidade pesava sobre os escritores que se dirigiam a esse público. Os discursos atribuíam à literatura infantil a função de *educar para o belo*, constituindo-se em uma genealogia prescritiva, na qual, partindo-se de um acervo da literatura geral, escolheram-se livros que as crianças poderiam ler com agrado, e que, por isso, deveriam serem colocados à sua disposição nas aulas, nas bibliotecas e nos clubes de leitura. Foi fundamentado no que os pequenos leitores mostravam interesse que se passou a produzir a literatura infantil, a princípio sob três aspectos: *o moral, o instrutivo e o recreativo*.

O aspecto estético do livro para crianças, também era apresentado como fator bastante relevante para agradá-las e motivá-las a ler. Existiram denúncias sobre o *lamentável critério de editores improvisados e de impressores bisonhos* na confecção de livros para crianças. Para resolver estes problemas editoriais, foram apontadas maneiras de se fazer um melhor trabalho, como o cuidado com a *nitidez da impressão, o tipo do papel, o gênero das ilustrações e o processo adotado para a sua reprodução, a tinta, sua cor e qualidade, a composição e a paginação*. Nesta perspectiva, a feitura material do livro era considerada tão relevante quanto o interesse do leitor, afirmando-se a importância de se desenvolver na criança, com livros materialmente bem feitos, *o sentimento estético*.

No início da produção literária específica para crianças, as características de moralizar, instruir e recrear não apareciam isoladas em cada texto, mas, ao contrário, freqüentemente se interpenetravam. Contudo, sempre foi possível discernir entre um livro que ensinava a não roubar e o que ensinava as quatro operações, ou o que, embora falando de algarismos e virtudes, conduzia o leitor para outros horizontes, sem formalismo de aprendizagem, gratuitamente, pelo prazer do passeio. Foi nesta complicada posição que se encontraram, desde as primeiras produções brasileiras, os livros *para crianças*, altamente influenciados pela escolarização da leitura e por sua busca em agradar o público infantil.

A escolarização, por sua vez, também contribuiu sobremaneira para a produção da literatura infantil brasileira, caracterizando-a conforme os objetivos maiores da educação integral dos sujeitos: moralizar, instruir e recrear. Era idealizado que, habituados à *boa* leitura e por meio dela, os sujeitos continuassem, com autonomia, sua educação, uma vez que não havia escola para todos os cidadãos. Assim, através do hábito da leitura de *bons* livros, seria alcançado o ideal de civilizar a nação, o que a levaria ao progresso e à modernidade.



## BIBLIOGRAFIA

### 1. FONTES

#### 1.1 RELATÓRIOS DE INSPEÇÃO E DIREÇÃO CONSULTADOS NO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO

##### 1.1.1 CÓDICES VARIADOS

Ano	Número	Título
1900	2746	1ª a 5ª circunscrição literária
1901	2756	1ª a 5ª circunscrição literária
1903-06	2775	Inspeção Técnica
1906/08	2949	Atos do Pres. Est. e Séc. Int. referentes à Instrução Pública
1906-09	2951	Relatório de Escolas Urbanas de BH
1907-17	877	Índice das matrículas dos Grupos Escolares
1907	2829	Referente aos Grupos Escolares
1907	3250/51	Correspondência (inspeção, legislação e relatórios)
1908	2850	Referente a Grupos Escolares
1908	2963	Comunicados de Instalação de Grupos Escolares
1908	3286/87	Inspeção Técnica e Termos de Visita
1908	3281/82	Termos de Visita
1908	3290	Atos do Pres. Est. e Séc. Int. referentes à Instrução Pública
1908-13	887	Notas da seção por circunscrição referente a relatórios quinzenais dos Inspectores Regionais
1909	3292/94	Inspeção Técnica (fiscalização)
1909	3293	Fiscalização do Ensino
1909	3306	Inspeção Técnica
1909	3307	Inspeção Técnica
1909	3302/03/04/05	Relatório de Visita de Inspectores
1909	3317/18	Listagem de Programas a serem cumpridos
1911	3033	Relatórios
1913	3459	Relatórios municípios de A a J
1916	3636	Relatórios

### 1.1.2 CÓDIGOS SOMENTE SOBRE GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Ano	Números	Título
1907-17	877	Índice das matrículas dos Grupos Escolares
1910	2882	Grupos Escolares A a C
1910	3022	Grupos Escolares A e B
1910	3030	Grupos Escolares - Relatórios
1911	2893, 2894	Grupos Escolares
1911	2895	Grupos Escolares A a C
1911	3032	Grupos Escolares A e B
1911	3033	Grupos Escolares B e C
1912	3381	Grupos Escolares – Relatórios A a L
1912	3400 a 3416	Grupos Escolares
1913	3428 a 3450	Grupos Escolares
1914	3503 a 3525 3879, 3880, 3891	Grupos Escolares
1915	3556 a 3579; 3910 a 3914	Grupos Escolares
1916	3594 a 3599 3600 a 3621	Grupos Escolares
1917	3639, 3641, 3647 a 3683	Grupos Escolares
1918	3724 a 3759	Grupos Escolares
1919	3999/4000 a 4002, 4004	Grupos Escolares
1919	4003	Material Escolar dos Grupos Escolares
1921	4048	Grupos Escolares
1922	1104	Fornecimento de Material a Grupos Escolares
1923	1107	Fornecimento de Material a Grupos Escolares
1923	1122	Expediente dos Grupos Escolares
1923	4066	Grupos Escolares
1924	1114	Materiais fornecidos aos Grupos Escolares
1924	4096	Grupos Escolares da Capital
1925	4120	Grupos Escolares
1925	4121a 4124	Grupos Escolares
1926	4156	Grupos Escolares

### 1.2 JORNAIS CONSULADOS NA HEMEROTECA DE BELO HORIZONTE

A GAZETA. Rio de Janeiro, nº 25, 1904.

MINAS GERAIS. Belo Horizonte, nº65, 66, 67, 68, 198, 200 de 1907; nº 2, 3, 4, 5 de 1909; nº 3, 4, 7 de 1912; nº 5, 7 de 1914; nº 5, 9 de 1916; nº 116 de 1919; nº 243 de 1920; nº 4, 50, 77 de 1925.

### 1.3 REVISTAS E BOLETINS CONSULTADOS NO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO

EFEMÉRIDES MINEIRA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado, 1910.

VIDA ESCOLAR, Boletim quinzenal do Grupo Escolar de Lavras. Ano I, 1907.

REVISTA DO ENSINO . Órgão da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado. nº 1 a 9 de 1925; nº 10 a 19 de 1926, nº 20 a 24 de 1927, nº 26 de 1928; nº 29 a 39 de 1929; nº 41 a 52 de 1930.

**1.4 CONJUNTO DE LEIS E DECRETOS DO ESTADO DE MINA GERAIS CONSULTADO NO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO**

- 1906** /28/maio - Decreto nº 1908 Estabelece a distribuição das matérias do ensino normal pelos quatro anos e uniformiza os programas do mesmo em todas as escolas normais. (Presidente do Estado: Francisco Antonio de Salles; Secretário do Interior: Delfim Moreira da Costa Ribeiro)
- 1906**/ 28/setembro - Lei nº 439 Aprova a Reforma do Ensino Primário e Normal do Estado de Minas Gerais. (P.E: João Pinheiro da Silva; S.I.: Manoel Thomaz de Carvalho Britto)
- 1906** /30/setembro - Decreto nº 1947 Aprova o programa do ensino primário. (P.E: João Pinheiro da Silva; S.I.: Manoel Thomaz de Carvalho Britto)
- 1906** /03/outubro - Lei nº 444 Trata do Ensino Técnico, Prático e Profissional. (P.E: João Pinheiro da Silva; S.I.: Manoel Thomaz de Carvalho Britto)
- 1907** /03/janeiro - Decreto nº 1969 Aprova o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. (P.E: João Pinheiro da Silva; S.I: Manoel Thomaz de Carvalho Britto)
- 1907** /18/fevereiro - Decreto nº 1982 Aprova o Regimento Interno da Escola Normal da Capital (P.E: João Pinheiro da Silva; S.I: Manoel Thomaz de Carvalho Britto)
- 1910** /31/maio - Decreto nº 2836 Aprova o Regulamento que reorganiza as Escolas Normais do Estado de Minas Gerais. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Delfim Moreira da Costa Ribeiro)
- 1911** /09/junho - Decreto nº 3191 Aprova o Regulamento Geral da Instrução do Estado. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Delfim Moreira da Costa Ribeiro)
- 1911** /06/março - Decreto nº 3123 Aprova o Regimento Interno da Escola Normal de Belo Horizonte para vigorar em 1912. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Delfim Moreira da Costa Ribeiro)
- 1912** /15/janeiro - Decreto nº 3405 Aprova o Programa de Ensino dos Grupos Escolares e demais escolas públicas primárias do Estado. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Delfim Moreira da Costa Ribeiro)
- 1912** /05/novembro - Decreto nº 3738 Aprova o Regulamento das Escolas Normais Regionais - execução da Lei nº 560 de 12/09/1911. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Delfim Moreira da Costa Ribeiro)
- 1913** /18/fevereiro - Decreto nº 3823 Uniformiza o Ensino Normal nas Escolas Regionais e nas Equiparadas. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Delfim Moreira da Costa Ribeiro)

- 
- 1913** /12/setembro - Lei nº 602 Autoriza o governo a criar, na Capital do Estado, um instituto profissional feminino para "educação profissional do sexo" a que se destinara. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Delfim Moreira da Costa Ribeiro)
- 1913** /04/novembro - Decreto nº 4041 Aprova o Programa de Trabalhos Manuais para o Curso Primário, distinto para meninos e para meninas. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Delfim Moreira da Costa Ribeiro)
- 1914** / 17/fevereiro - Decreto nº 4128 Aprova os Programas de Ensino para as Escolas Normais Regionais e Equiparadas do Estado de Minas Gerais. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Américo Ferreira Lopes)
- 1914**/ março - Decreto nº 4139 Aprova os Programas da Escola Normal da Capital para o ano de 1914. (P.E: Júlio Bueno Brandão; S.I: Américo Ferreira Lopes)
- 1915** /30/março - Decreto nº 4357 Aprova os Programas da Escola Normal da Capital para o ano letivo de 1915. (P.E: Delfim Moreira da Costa Ribeiro; S.I: Américo Ferreira Lopes)
- 1915** /11/setembro - Lei nº 657 Modificação e Disposições referentes ao Ensino Primário, Secundário e Normal do Estado. (P.E: Delfim Moreira da Costa Ribeiro; S.I: Américo Ferreira Lopes)
- 1916** /19/janeiro - Decreto nº 4508 Aprova o Programa do Ensino Primário do Estado. (P.E: Delfim Moreira da Costa Ribeiro; S.I: Américo Ferreira Lopes)
- 1916** /21/ fevereiro - Decreto nº 4524 Unificação do Ensino nas Escolas Normais Modelo, Regionais e Equiparadas do Estado. (P.E: Delfim Moreira da Costa Ribeiro; S.I: Américo Ferreira Lopes)
- 1916** /12/setembro - Lei nº 676 Determina providências sobre nomeação de professores primários; ordena a organização das matérias do curso normal, nas escolas regionais do Estado, de acordo com a Escola Normal Modelo; prescreve outras disposições relativas ao ensino secundário. (P.E: Delfim Moreira da Costa Ribeiro; S.I: Américo Ferreira Lopes)
- 1918** /06/fevereiro - Decreto nº 4930 Aprova o Programa do Ensino Primário do Estado. (P.E: Delfim Moreira da Costa Ribeiro; S.I: José Vieira Marques)
- 1919** /27/setembro - Lei nº 752 Algumas disposições sobre o ensino primário e normal, como a exigência de diploma de normalista para o magistério. (P.E: Artur da Silva Bernardes; S.I: Clodomiro Augusto de Oliveira)
- 1920** /22/julho – Decreto nº 5387 Reorganiza os serviços a cargo do Instituto João Pinheiro. (P.E: Artur da Silva Bernardes; S.I: Clodomiro Augusto de Oliveira)

- 1920** /27/setembro - Lei nº 800 Reorganiza o ensino primário do Estado. (P.E: Artur da Silva Bernardes; S.I: Clodomiro Augusto de Oliveira)
- 1921** /24/maio – Decreto nº 5649 Cria Grupos Escolares em Belo Horizonte no bairro da Floresta. (P.E: Artur da Silva Bernardes; S.I: Clodomiro Augusto de Oliveira)
- 1924** /19/agosto – Decreto nº 6655 Aprova o Regulamento do Ensino Primário. (P.E: Olegário Dias Maciel; S.I: Fernando de Mello Vianna)
- 1924** /19/agosto – Decreto nº 6658 Cria outro Grupo Escolar na Capital. (P.E: Olegário Dias Maciel; S.I: Fernando de Mello Vianna)
- 1925** /1º/janeiro – Decreto nº 6758 Aprova os Programas do Ensino Primário. (P.E: Fernando de Mello Vianna; S.I: Sandoval Soares de Azevedo)
- 1925** / 20/março – Decreto nº 6831 Aprova os Programas de Ensino nas Escolas Normais. (P.E: Fernando de Mello Vianna; S.I: Sandoval Soares de Azevedo)
- 1925** /03/abril – Decreto nº 6840 Cria duas escolas mistas anexas à Escola Normal Modelo da Capital. (P.E: Fernando de Mello Vianna; S.I: Sandoval Soares de Azevedo)
- 1925** /02/dezembro – Decreto nº 7044 Cria o Grupo Escolar Pedro II na Capital. (P.E: Fernando de Mello Vianna; S.I: Sandoval Soares de Azevedo)
- 1927** /03/junho – Decreto nº 7680 Aprova o Regulamento da Assistência e Proteção a Menores Abandonados e Delinquentes. (P.E: Fernando de Mello Vianna; S.I: Sandoval Soares de Azevedo)
- 1927** /20/setembro – Lei nº 989 Institui o Fundo Escolar para assistência aos alunos pobres. (P.E: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)
- 1927** /15/outubro – Decreto nº 7970-A Aprova o Regulamento do Ensino Primário do Estado. (P.E: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)
- 1927** /22/dezembro – Decreto nº 8094 Aprova o Programa do Ensino Primário do Estado. (P.E: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)
- 1928** /20/janeiro – Decreto nº 8162 Aprova o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais do Estado. (P.E:Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)
- 1928** /11/fevereiro – Decreto nº 8225 Aprova os Programas do Ensino Normal do Estado. (P.E:Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)
- 1928** /25/setembro – Lei nº 1036 Aprova os Regulamentos do Ensino Normal e Primário do Estado, expedidos, respectivamente, com os decretos 8.162 de 1928 e 7.970 de 1927. (P.E: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)

- 1929** /25/janeiro – Decreto nº 8949 Aprova Modificações ao Regulamento do Ensino Normal. (P.E: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)
- 1929** /22/fevereiro – Decreto nº 8987 Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. (P.E: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)
- 1929** /12/outubro – Lei nº 1092 Permite a instrução religiosa, dentro do horário escolar, nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado. (P.E: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)
- 1930** /30/agosto – Decreto nº 9653 Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. (P.E: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada; S.I: Francisco Luiz da Silva Campos)

**1.5 ACERVO DE MATERIAS DE GRUPOS ESCOLARES CONSULTADO NO MUSEU DA ESCOLA DO CENTRO DE REFERÊNCIA DO PROFESSOR/SEE.**

<b>Documento</b>	<b>Título</b>
CME 1998/00558	Manuscritos de anotações escolares de aluna de São João da Barra (1926)
CME 1998/00562	Poesia “Pelos Pequeninos”, de Maria da Glória A. V. (1899)
CME 2000/00633	“Revista Comemorativa Barão do Rio Branco”, ano 1, nº1, 1976
CME 2000/00635.a	Cadernos de alunos do Grupo Escolar Barão do Rio Branco (1922)
CME 2000/00653.a	Estatuto do Clube de Leitura (1947/48)
CME 2000/00657.a	Livro: Registro de fichas (1930/32) – Alunos do G. E. Barão do Rio Branco
CME 2000/00665	Livro de registro da Biblioteca Escolar do G. E. Barão do Rio Branco
CME 2000/00675	Livro de registro de Material Escolar (1910-43) – G. E. Barão do Rio Branco
CME 2000/00693.a,b	Livro de conta corrente – Registro de livros do G.E. Barão do Rio Branco (1928)
CME 1996/00083 até 00097	Histórias feitas pelas professoras do G. E. Delfim Moreira (1929-)
CME 1997/00111	Caderno escolar de São João Del Rey (1927) – anotações de literatura
CME 1997/00173	Provas – prova escrita de Aritmética e Língua Portuguesa (1928)
CME 1997/00267	Caderno – provas escritas mensais de aluno de São João Del Rey (1924)
CME 1997/00007	Caderno – trabalhos mensais de January (1913)
CME 1998/00035	Livro de registro – conta corrente de material escolar de escolas singulares (1920/30)
CME 2000/00653.b	Atas das primeiras reuniões do Clube de Leitura Elvira Brandão do G. E. Barão do Rio Branco (1934)
CME 2000/0652.d	Livro de Atas do Clube de Leitura “Ruy Barbosa” do G. E. Barão do Rio Branco (1930)

## 1.6 LIVROS DE LEITURA

BARBOSA, Ruy. Prefácio. CALKINS, N. A *Primeiras Lições de Coisas* (manual de ensino elementar para uso dos pais e professores). Vertido da 40ª edição por Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BILAC, Olavo; COELHO NETTO. (1894) *Contos Pátrios* (Para crianças). Educação moral e cívica. 20ª edição. Desenhos de Vasco Lima. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.

BILAC, Olavo. (1904) *Poesias Infantis*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1943.

BILAC, Olavo & NETTO, Coelho. (1909) *A Pátria Brasileira*. 27ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Livro de Leitura* (para o curso de admissão ao ginásio) - Prática da Língua Portuguesa. 57ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942.

CALKINS, N. A *Primeiras Lições de Coisas* (manual de ensino elementar para uso dos pais e professores). Vertido da 40ª edição por Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CARVALHO, Felisberto de. *Primeiro Livro de Leitura*. Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho. 58ª edição. Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Lisboa: Francisco Alves & Cia.. Paris e Lisboa: Tipografia Aillaud, Alves & Cia. 1911.

CARVALHO, Felisberto de. *Segundo Livro de Leitura*. Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho. 110ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1948.

CARVALHO, Felisberto de. *Quarto livro de leitura: curso superior*. Desenhos por Epaminondas de Carvalho. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves & Cia., s/d.

DORDAL, Ramon Rocca. *Methodos de Leitura – Cartilha Moderna* (aos mestres progressistas). *Revista de Ensino*, nº 2, p.213-25, 1902.

GALHARDO, Thomaz. (1895). *Segundo Livro de Leitura: para a infância*. Aprovado pelo Conselho Superior de Instrução de São Paulo. 46ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.

JOVIANO, Arthur. (1907) *Primeira Leitura: para crianças*. 8ª edição, melhorada e aumentada. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1922.

KÖPKE, J. O ensino da leitura pelo methodo analytic. *Revista do Brasil*, nº 5, V. 2, p.31-69, maio 1916.

RIBEIRO, Hilário. *Novo Segundo Livro de Leitura*. 167ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1944. (Cenário Infantil)

RIBEIRO, Hilário.(1883) *Segundo Livro de Leitura*. Adotado nas escolas públicas da Capital Federal, nos Estados de Minas, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Ceará e outros e no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. 167ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1944. (Cenário Infantil)

RIBEIRO, Hilário. (1883) *Primeiro Livro de Leitura*.(Silabário) Premiado pelo Júri da Exposição Pedagógica da Capital em 1883 com diploma de primeira classe. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1945. (Série Instrutiva – Lições no Lar)

RIBEIRO, Hilário. (1885) *Cartilha Nacional*. Novo Primeiro Livro. Ensino Simultâneo da Leitura e Escrita. 246ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1959.

VIANNA, Francisco Furtado Mendes. (1908) *Segundo Livro de Leituras Infantis*. 59ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1941.

VIANNA, Francisco Furtado Mendes; CARNEIRO JÚNIOR, Miguel. (1909) *Leitura Preparatória*. Livro aprovado e mandado adotar nas escolas públicas do Distrito Federal e dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Bahia e Rio Grande do Norte. 68ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937. (Série Leituras Infantis)

### 1.7 OUTRAS FONTES

ANTIPOFF, Hélène. *Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas*. (com a colaboração das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento) Belo Horizonte: Secretaria do Interior de Minas Gerais; Inspeção geral da instrução, 1930. (Boletim n° 6)

AZEVEDO, Fernando de. A nova função do livro escolar. (Discurso pronunciado na inauguração da Biblioteca Escolar Fernando de Azevedo, São Paulo) *A educação e seus problemas*. 4ª edição. São Paulo: Melhoramentos. 1968a.

AZEVEDO, Fernando de. A renovação educacional e o livro. (Discurso pronunciado no encerramento da Semana do Livro, 28/10/1933, no Instituto de Educação da USP) *A educação e seus problemas*. 4ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1968b.

AZEVEDO, Fernando de. A formação e a conquista do público infantil. *A educação e seus problemas*. 4ª edição. São Paulo: Melhoramentos. 1968c.

CAMPOS, Maria dos Reis. *Escola Moderna: conceitos e práticas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936.

CLAPARÈDE, Edouard (1912). *A Educação Funcional*. Trad. Damasco Penna. 5ª ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, I, 1927, Curitiba. I Conferência Nacional de Educação. Organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denílson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997.

MENEGALE, J. Guimarães. *O que é e o que deve ser a Biblioteca Pública*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1932.

OLIVEIRA, Estevam de. *Reforma do ensino público primário e normal em Minas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1902.

PEREGRINO, Francisco d'Assis. Memória. *Ofício de professores primários ao Governo – Secretaria do Governo Provincial*, 1839, Pasta 236.

VERÍSSIMO, José. (1890) *A educação nacional*. 3ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.



## 2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores* (o caso do Recife). 2002. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALBUQUERQUE, Francisco F. L. de. Que sabemos sobre livro didático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, São Paulo, v. 138, nº 138, p.218-223, 1976.

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

ARAÚJO, Emmanuel. *A construção do livro. Princípios da técnica de editoração*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL, 1986.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. 4ª edição. São Paulo: Melhoramentos. 1968.

BACZKO, B. Former l'homme nouveau: utopie e pedagogie pendant la Révolution Française. *LIBRE: Politique, antropologie, Philosophie*, v. 8, 1980. p.89-132.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universalidade*. São Paulo: Ed. USP, 1959.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944. CATANI & BASTOS (orgs.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação do caráter nacional: leituras de formação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 12 (23), p. 31-50, jan/jun. 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. 1996. (Tese de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita: elementos para o estudo do gênero*. Disponível em: [www.unicamp.br/iel/memorial/Ensaios/Batista](http://www.unicamp.br/iel/memorial/Ensaios/Batista)

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, 2002, p.27-46.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. (Tese de Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*. 2001. 2 volumes. (Tese de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 2000. (Coleção Histórias de Leitura)

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. (Encyclopaedia)

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia Moretto et al. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. *Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura*. Paris/Belo Horizonte, 2000. Mimeografado.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura. 1880-1980*. Tradução de Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas)

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris: Bibliothèque Publique d'Information – Centre Pompidou; Fayard, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*, v.5, nº 10, 2001, p.141-154.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e Sociedade)

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2ª edição. Tradução de Mary Del Priore. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990, p.177-228.

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

COLLICHIO, Therezinha Alves Ferreira. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as Conferências Populares da Freguesia da Glória. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, nº 2, v. 13, p. 5-14, jul./dez. 1987.

- DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. Volume I.
- ELIAS, Norbert. *Os Alemães*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade. *Cadernos de Pesquisa*, n° 103, p.136-149, 1998b.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte*. Passo Fundo, RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2000a.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. LOPES, FARIA FILHO & VEIGA, *500 anos de educação no Brasil*. 2ª edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2000b. p. 135-150.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros, (org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC – INEP 1999.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1996. v.1.
- GALVÃO, Ana Maria. *Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir d obra de José Lins do Rego (1890-1920)*. João Pessoa, PA: Editora Universitária, 1998.
- GALVÃO, Ana Maria O. [et. al.] *Livros escolares no século XIX: subsídios para a compreensão do processo de institucionalização da escola em Pernambuco*. In: 15º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN)], 2001, São Luís,MA. Disponível em: CD-Rom.
- GONDRA, José. Medicina, higiene e educação escolar. LOPES; FARIA FILHO; VEIGA. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.
- GONDRA, José Gonçalves (org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Editora Porto, 1998.
- GOUVÊA, Maria Cristina. *O mundo da criança: a construção da infância na literatura*. 1997. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.
- HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. CAVALLO; CHARTIER (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia Moretto et al. São Paulo: Ática, 2002, p.123-146.
- HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 2000. (Coleção Histórias de Leitura)
- JUANÉDA-ALBARÈDE, Christiane. *Cent ans de méthodes de lecture*. Paris: Bibliothèque Richaudeau; Albin Michel, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, jan./jun. 2001, p.09-43.

KANT, Immanuel (1923). *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *História da literatura infantil: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. 2ª edição. São Paulo: Global, 1986.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A pedagogia de Ruy Barbosa*. 2ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. DEL PRIORE (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. (Tese de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Literatura infantil brasileira em formação. ZILBERMAN & MAGALHÃES. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1987.

MARTINS; BRANDÃO; MACHADO (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1951.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*. São Paulo: Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Encyclopaedia)

MOTT, Luiz. Pedofilia e pederastia no Brasil antigo. DEL PRIORE (org.), *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. (Caminhos da História)

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1959.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da república*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

MUAZE, Mariana A F.. *A descoberta da infância: a construção de um habitus civilizado na boa sociedade imperial*. 1999. (Dissertação de Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

- OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. *A questão nacional na primeira república*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- ORLANDI, Orlando V. *Teoria e Prática do Amor à Criança: introdução à pediatria social no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- OZOUF, Mona. *L'homme regere: essais sur la Révolution Française*. Paris: Gallimard, 1989.
- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PFROMM NETTO, Samuel et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor; INL, 1974.
- RENAULT, Abgar. Prefácio. MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951. (Coleção Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, nº 8)
- RESENDE, Fernanda Mendes. *O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas*. 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- ROCHA, Heloísa Pimenta. *Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20*. 1995 (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio: ou da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Paidéia)
- SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. CAVALLO; CHARTIER(orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia Moretto et al. São Paulo: Ática, 2002, p.147-184.
- SCHOLES, Robert E. *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 1998.
- SILVEIRA, J. *Leitura na escola primária: guia para normalistas e professores*. Rio de Janeiro: Conquista, 1960.
- SOUZA, Cynthia Pereira de. Os Caminhos da Educação Masculina e Feminina no Debate Entre Católicos e Liberais: a questão da co-educação dos sexos, anos 30 e 40. *Pesquisa Histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1995, p.37-48.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. 1996. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, 1996.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- VALDEMARIN, Vera Teresa, et al. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem par um mundo interpretado. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara, SP: Ed. UNESP, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*. n° 21, p. 90-103, set.-dez. 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: II CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2003, Uberlândia. Mimeografado.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Coleção Historial)

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de Leitura na Escola Brasileira dos Anos 1920 e 1930. FARIA, Luciano Mendes (org.). *Modos de Ler / Formas de Escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 2000, p.335-358. (Coleção Histórias de Leitura)

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1987.

Permanências e mudanças nos Programa de Leitura para o 1º ano primário.	
Programas de Ensino	Determinações
Decreto nº 1.947/1906	<p><b>1º semestre:</b> – <i>Leitura de vocábulos, no quadro negro, a princípio pouco extensos e de fácil decomposição em sílabas simples, depois mais longos e mais difíceis. Os sons de mais de uma representação serão dados em último lugar. – Leitura de monossílabos que se prestam à formação de frases, com as palavras estudadas. – Ler, no quadro negro, vocábulos novos formados pela combinação das sílabas em que se decompõem os já estudados. – Exercícios de letras maiúsculas com palavras formadas pela mesma combinação. – Recapitulação, substituindo as letras manuscritas por impressas. – Abecedário: conhecimento das letras minúsculas e maiúsculas, impressas e manuscritas.</i></p> <p><b>2º semestre:</b> – <i>Leitura, em livro próprio, de historietas e máximas, cuja composição deve ser de sentenças curtas, onde os alunos se exercitem nas pausas da pontuação. – Explicação do significado das palavras de cada trecho lido. Nota: - Neste período, o aluno deve ter concluído o livro adotado.</i></p>
Decreto nº 3.405/1912	<p><b>1º semestre:</b> “<i>Leitura de pequenas sentenças no quadro negro, formada de vocábulos conhecidos, de significação comum. – Leitura de novas sentenças, frases mais ou menos longas e formadas de vocábulos já conhecidos. – Exercício: Fazer o aluno ler palavras (em as lições já dadas) que lhe forem apontadas. Apontar palavras (que o professor pronunciar) em meio de outras constituindo as frases já fornecidas. – Decomposição das sentenças em palavras, das palavras em sílabas. – Formação da leitura de vocábulos novos. – Leitura de frases e sentenças novas. – Conhecimento da influência da vírgula, ponto final, ponto e vírgula e dois pontos na leitura”.</i></p> <p><b>2º semestre:</b> “<i>Leitura de frases – Emprego de letras maiúsculas. – Leitura de sentenças mais longas etc. N.B: Os exercícios serão dados no quadro negro, em letra manuscrita, vertical, redonda. Desde que o aluno saiba ler, dá-se-lhe a mesma frase ou sentença escrita em letra de forma tipográfica.”</i></p>
Decreto nº 4.508/1916	Idênticas às de 1912
Decreto nº 4.930/1918	Idênticas às de 1912
Decreto nº 6.758/1925	<p><b>1º semestre:</b> permanece quase idêntico ao Programa dos Grupos Escolares do Decreto 3.405 de 15/01/1912, sendo que as sentenças lidas devem ser “<i>tiradas das primeiras lições do livro adotado</i>”.</p> <p><b>2º semestre:</b> “<i>Leitura de sentenças formadas de novos vocábulos, em que entrem letras de mais de um som. – Leitura em que entrem vocábulos com as mutações de “gênero” e de “número”. – Leitura com a aplicação do ponto final, da vírgula, ponto e vírgula, interrogação e exclamação”. Exercícios: “formação de novas sentenças, decomposição de vocábulos e formação de novos. – Leitura corrente no livro adotado. – Exercícios de leitura oral e silenciosa. – Dramatização de pequenas historietas e poesias”.</i></p>
Decreto nº 8.094/1927	<p>1º) Primeiro grau da leitura mecânica. 2º) Organizar ensino apropriado às dificuldades dessa leitura.</p> <p><b>1º semestre:</b> “<i>Conversa singela e atraente com os alunos sobre o assunto da primeira lição, mostrando-lhes objetos, afim de despertar sua atenção e interesse</i>”. Idem Decreto 3.405 de 15/01/1912 mais: “<i>Leitura no livro adotado</i>”.</p> <p><b>2º semestre:</b> Idem Decreto 6.758 de 1º/01/1925 menos “<i>dramatização de pequenas historietas e poesias</i>”.</p>

Fonte: Conjunto de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais

Permanências e mudanças nos Programa de Leitura para o 2º ano primário.	
Programas de Ensino	Determinações
Decreto nº 1.947/1906	<p><b>1º semestre:</b> – “Leitura, no livro adotado, com expressão e naturalidade. – Observar as pausas. – Esclarecer a significação das palavras. – Resumir o que leu. – Comentar em conversa com o aluno o assunto da lição.</p> <p><b>2º semestre:</b> – Continuação de mesma leitura, resumindo o aluno, oralmente, cada trecho lido. – Comentário da lição. – Exercícios de leitura à primeira vista, em outros livros ou impressos. <b>Nota:</b> Neste período o aluno deverá ter vencido todas as dificuldades mecânicas da leitura.”</p>
Decreto nº 3.405/1912	<p><b>1º semestre:</b> “Leitura de pequenos contos em livros apropriados. – Resumo do trecho lido. Interpretação e comentário. Explicação da significação dos vocábulos. <b>N.B:</b> Para mais se firmar no espírito do aluno o conhecimento da significação do vocábulo, far-se-ão exercícios sobre o mesmo, exigindo-se do aluno a formação de frases em que entre o vocábulo em questão”.</p> <p><b>2º semestre:</b> “Os mesmo exercícios do 1º semestre, a que se acrescentará a leitura em jornais e revistas e em qualquer outro livro adequado. <b>N.B:</b> Os exercícios devem ser feitos com variedade bastante, de modo que, em chegando a este período do ensino de leitura, o aluno tenha vencido todas as dificuldades mecânicas da leitura. <b>OBS.</b> A disciplina de Instrução Moral e Cívica do 2º ano inclui a “leitura de historietas morais, e de fatos da história pátria, já conhecidos, tirar motivo para incutir aos alunos sentimento nobres e patrióticos”.</p>
Decreto nº 4.508/1916	Idênticas às de 1912
Decreto nº 4.930/1918	Idênticas às de 1912
Decreto nº 6.758/1925	<p><b>1º semestre:</b> permanece quase idêntico ao Programa dos Grupos Escolares de 1912, sendo que a leitura deve ser feita “no livro adotado”. Acrescentam-se <b>Exercícios:</b> “sentenças escritas no quadro negro, pelo professor, para prática da interpretação. – Leitura de sentenças escritas no quadro pelos alunos para emprego de vocábulos mais difíceis das lições. – Leitura de perguntas escritas no quadro para exercício de compreensão de leituras silenciosas”.</p> <p><b>2º semestre:</b> “Leitura e interpretação de contos mais extensos do livro adotado. – Leitura de pequenas poesias. – Resumo oral do trecho lido”. <b>Exercícios:</b> “formação de sentenças, em que entrem vocábulos desconhecidos do aluno. – Dramatização de historietas e poesias”.</p>
Decreto nº 8.094/1927	<p>1º) Segundo grau da leitura mecânica. 2º) Cingir-se a esta leitura, sem cuidar da interpretação.</p> <p><b>1º semestre:</b> “Aconselhar os alunos a que procurem ler os anúncios, letreiros e reclames colocados nas ruas, os cartões de visita e subscritos de cartas, os títulos de jornais e seus anúncios grandes, outros escritos mais, pedindo auxílio deste ou daquele, ansiosos por aprender a ler”. Continua como o Programa de 1925, menos “interpretação e comentário”.</p> <p><b>2º semestre:</b> como o Programa de 1925, substituindo-se “Resumo oral do trecho lido”, por: “Decomposição de vocábulos e formação de novos vocábulos”.</p>

Fonte: Conjunto de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais



Permanências e mudanças nos Programa de Leitura para o 3º ano primário.	
Programas de Ensino	Determinações
Decreto nº 1.947/1906	<p><b>1º semestre:</b> “– <i>Leitura de novo livro que contenha histórias mais longas, algumas composições poéticas fáceis, para serem lidas com todas as pausas e inflexões. – Resumo e comentário do ponto lido, oral e por escrito, podendo usar o dicionário.</i></p> <p><b>2º semestre:</b> - <i>Continuação do livro adotado. – Leitura livre à primeira vista de revistas, jornais, etc. – Reflexões, com argüições sobre o assunto lido. – Reprodução exata do sentido do mesmo, oralmente. – Leitura variada de manuscritos.</i>”</p>
Decreto nº 3.405/1912	<p><b>1º semestre:</b> “<i>Leitura em novo livro, que contenha trechos ou contos mais extensos. – Pausas e inflexões. – Exercícios sobre as mesmas. – Comentário e interpretação de significação de vocábulos e aplicação. – Argüições. – Leitura de composições poéticas fáceis, feita com pausa e inflexão</i>”.</p> <p><b>2º semestre:</b> <i>Continuação da leitura no mesmo livro. Leitura em outro qualquer livro, em jornais e revistas. Leitura variada de manuscritos. - Comentário e interpretação de significação de vocábulos e aplicação. – Leitura de composições poéticas, impressas ou manuscritas. – Idéia do ritmo e cadência</i>”.N.B: “<i>Os comentários das lições terão por objeto, de preferência, fatos históricos, exemplos de moral e civismo, conhecimentos de higiene, do corpo e das habitações e das coisas da natureza</i>”. OBS: A disciplina de Língua Pátria do 3º ano prescreve “<i>exercícios de memória com a recitação de poesias e trechos notáveis de autores nacionais</i>”.</p>
Decreto nº 4.508/1916	Idênticas às de 1912
Decreto nº 4.930/1918	Idênticas às de 1912
Decreto nº 6.758/1925	<p><b>1º semestre:</b> permanece quase idêntico ao Programa dos Grupos Escolares do Decreto 3.405 de 15/01/1912, sendo que a leitura deve ser feita “<i>no livro adotado</i>”. Exercícios: “<i>testes de leitura silenciosa. – Resumo oral de trechos lidos em classe e fora desta</i>”.</p> <p><b>2º semestre:</b> “<i>Continuação da leitura em livros adotados. Comentário e interpretação de vocábulos e sua aplicação. – Leitura de composições poéticas mais extensas. – Resumo oral de trechos lidos em classe e fora desta. – Dramatização de trechos de prosa e verso para exercícios de memorização e de interpretação de linguagem oral e escrita</i>”. Exercícios: “<i>testes de leitura silenciosa e de vocabulário</i>”.</p>
Decreto nº 8.094/1927	<p>1º) <i>Primeiro grau da leitura interpretativa.</i> 2º) <i>Fazer ler e verificar se compreenderam.</i></p> <p><b>1º semestre:</b> “<i>Como meio de propaganda do livro, o professor abrirá as aulas, mostrando aos alunos livros bonitos e ilustrados de diversos tamanhos, e lhes contará uma história belíssima que leu em casa, reproduzindo-a com expressão, graça e clareza</i>”. Restante idêntico ao Decreto 6.758 de 1º/01/1925.</p> <p><b>2º semestre:</b> Idem Decreto 6.758 de 1º/01/1925.</p>

Fonte: Conjunto de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais

Permanências e mudanças nos Programa de Leitura para o 4º ano primário.	
Programas de Ensino	Determinações
Decreto nº 1.947/1906	<b>1º semestre:</b> “– <i>Leitura em novo livro de prosa e verso, que será comentada com reflexões morais. – Emprego do dicionário.</i> ” <b>2º semestre:</b> “– <i>Continuação das mesmas leituras, acrescentando-se jornais, outros impressos e manuscritos que podem ser trazidos pelos alunos.</i> ”
Decreto nº 3.405/1912	<b>1º semestre:</b> “ <i>Leitura, em prosa e verso, em novo livro, preferindo-se os trechos de prosa e as composições poéticas de autores nacionais de maior nota, da individualidade dos mesmo dando-se ligeiro conhecimento. – Emprego do dicionário.</i> ” <b>2º semestre:</b> “ <i>Os mesmo exercícios. – Leitura de jornais e de revistas. – Leitura em outros livros, sendo dados trechos compostos em diversos tipos. – Leitura de manuscritos.</i> ” OBS: A disciplina de Língua Pátria do 4º ano prescreve “ <i>declamação de trechos escolhidos, em prosa e verso, especialmente a de autores nacionais.</i> ”
Decreto nº 4.508/1916	Idênticas às de 1912
Decreto nº 4.930/1918	Idênticas às de 1912
Decreto nº 6.758/1925	<b>1º semestre:</b> “ <i>Leitura em prosa e verso nos livros adotados. – Emprego de dicionário. – Leitura e comentário de jornais e revistas. – Resumo oral de trechos lidos em classe e fora desta. – Leitura de resumo escrito de trechos lidos fora da classe. – Leitura de folhetos sobre assuntos relacionados com o movimento econômico, industrial e social do Estado e do País.</i> ” <b>2º semestre:</b> “ <i>Leitura nos livros adotados, em jornal ou revista. Exercícios: “resumo da leitura feita. – Testes de leitura silenciosas. – Testes de leitura oral.”.</i> ”
Decreto nº 8.094/1927	1º) Segundo grau da leitura interpretativa. 2º) Fazer ler com expressão, verificando se entenderam. <b>1º semestre:</b> “ <i>Ler esta frase que a classe há de copiar, entender e decorar: ‘— O Brasil espera que cada aluno do quarto ano ensine mais tarde um menino a ler e escrever.’ Apresentação, feita pelo professor, de revistas e jornais, entregando os mesmo aos alunos, para folheá-los à vontade durante uma aula.</i> ” Continua idêntico Decreto 6.758 de 1º/01/1925.. <b>2º semestre:</b> “ <i>Leitura de um livro da biblioteca infantil, feita em casa.</i> ” Continua idêntico Decreto 6.758 de 1º/01/1925, acrescido de: “ <i>É pela leitura que nós nascemos para a vida intelectual, diz Antonio Albalat.</i> ”

Fonte: Conjunto de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais

Livros adotados pelo Conselho Superior da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais para o 1º ano do curso primário	
ANOS LETIVOS	TÍTULOS E AUTORES(AS)
1907	<b>1º sem.:</b> <i>Cartilha Nacional</i> por Hilário Ribeiro; <b>2º sem.:</b> <i>Novo Segundo Livro de Leitura</i> por Hilário Ribeiro. (APM – SI 2829)
1908	<b>1º sem.:</b> <i>Primeira Leitura</i> de Hilário Ribeiro; <b>2º sem.:</b> <i>Segundo Livro de Leitura</i> por Hilário Ribeiro. (APM – 2894) Ao que indicam os relatórios da 7ª seção da Secretaria do Interior, responsável pela compra de livros, permaneceram os mesmos títulos de 1908 até 1913. (APM – SI 2894)
1914 e 1915	<b>1º sem.:</b> <i>Cartilha Analytica</i> de Arnaldo Barreto; <b>2º sem.:</b> <i>Segundo Livro de Leitura</i> de Thomaz Galhardo. (APM – SI 3891 e 3893)
1917	<i>Cartilha Analytica</i> de Arnaldo Barreto; <i>Primeira Leitura</i> de Hilário Ribeiro; <i>Leitura Preparatória</i> de Francisco Vianna; <i>Segundo Livro de Leitura</i> de Thomaz Galhardo. (APM – SI 3941)
1918	<i>Primeira Leitura</i> de Arthur Joviano. (APM – SI 3962)
1924	<b>1º sem.:</b> <i>Lições de Leitura</i> de Anna Cintra; <b>2º sem.:</b> <i>Primeira Leitura</i> de Arthur Joviano. (APM – SI 4096)

Fonte: Arquivo Público Mineiro – Códices da Secretaria do Interior

Livros adotados pelo Conselho Superior da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais para o 2º ano do curso primário	
ANOS LETIVOS	TÍTULOS E AUTORES(AS)
1907	<b>1º sem.:</b> <i>Segundo Livro de Leitura</i> por Maria Guilhermina; <b>2º sem.:</b> <i>Amiguinho de Nhonhô</i> por Menezes Vieira. (APM – SI 2829)
1908	<b>1º sem.:</b> <i>O amiguinho de Nhonhô</i> por Menezes Vieira ou <i>Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas</i> de Köpke; <b>2º sem.:</b> <i>Histórias de Nossa Terra</i> de Júlia Lopes de Almeida. (APM – 2894) Ao que indicam os relatórios da 7ª seção da Secretaria do Interior, responsável pela compra de livros, permaneceram os mesmos títulos de 1908 até 1913. (APM – SI 2894)
1914 e 1915	<b>1º sem.:</b> <i>Segundo livro de leitura</i> de Francisco Vianna ou o de Rangel Pestana; <b>2º sem.:</b> <i>Terceiro livro de leitura</i> de Francisco Vianna ou o de Rangel Pestana. (APM – SI 3891 e 3893)
1917	<b>1º sem.:</b> <i>Segundo livro de leitura</i> por Francisco Viana; <b>2º sem.:</b> <i>Terceiro Livro de Leitura</i> por Francisco Viana; <i>Páginas Infantis</i> por Judith Ferreira e Elvira Brandão. (APM – SI 3941)
1918	<i>Páginas Infantis</i> por Ferreira & Brandão. (APM – SI 3962)
1924	<b>1º sem.:</b> <i>Segundo Livro de Leitura</i> de Thomaz Galhardo; <b>2º sem.:</b> <i>Segundo Livro de Leitura</i> de João Köpke. (APM – SI 4096)

Fonte: Arquivo Público Mineiro – Códices da Secretaria do Interior

Livros adotados pelo Conselho Superior da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais para o 3º ano primário	
ANOS LETIVOS	TÍTULOS E AUTORES(AS)
1907	<b>1º sem.:</b> <i>Festas Nacionais</i> por Rodrigo Octavio e <i>História do Brasil</i> por João Ribeiro; <b>2º sem.:</b> <i>Livro de Leitura</i> por Bilac e Bomfim. (APM – SI 2829)
1908	<i>Contos Pátrios</i> por Bilac e C. Netto; <i>Leituras Manuscritas</i> de BPR. Conforme os relatórios da 7ª seção da Secretaria do Interior, responsável pela compra de livros, permaneceram os mesmos títulos de 1908 até 1913. (APM – SI 2894)
1914 e 1915	<i>A Pátria Brasileira</i> por Olavo Bilac. (APM – SI 3891 e 3893)
1917	<i>Contos Pátrios</i> por Bilac e Coelho Netto; <i>A Pátria Brasileira</i> por Olavo Bilac; <i>Histórias da Terra Mineira</i> por Carlos Góes. (APM – SI 3941)
1924	<i>Leitura Manuscrita</i> de BPR; <i>O Livro de Elza</i> de João Lucio Brandão. (APM – SI 4096)

Fonte: Arquivo Público Mineiro – Códices da Secretaria do Interior

Livros adotados pelo Conselho Superior da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais para o 4º ano primário	
ANOS LETIVOS	TÍTULOS E AUTORES(AS)
1907	“Os mesmos do ano anterior, nos dois semestres; livros e outras publicações variadas, em prosa e verso, ao arbítrio do professor, no segundo semestre.” (APM – SI 2829)
1908	<i>Livro de Leitura</i> (curso complementar) por Bilac e Bomfim; <i>Cultura dos Campos</i> por Assis Brasil. (APM – 2894) Conforme os relatórios da 7ª seção da Secretaria do Interior, responsável pela compra de livros, permaneceram os mesmos títulos de 1908 até 1913. (APM – SI 2894)
1914 e 1915	<i>Livro de Leitura</i> (curso complementar) por Bilac e Bomfim; <i>Pontos de História do Brasil</i> por Pelino Oliveira. (APM – SI 3891 e 3893)
1917	<i>Leitura Manuscrita</i> de BPR (APM – SI 3941)
1918	<i>Leitura Manuscrita</i> de BPR (APM – SI 3962)
1924	<i>A Pátria Brasileira</i> de Bilac e Bomfim; <i>Leituras Cívicas</i> de Belfort. (APM – SI 4096)

Fonte: Arquivo Público Mineiro – Códices da Secretaria do Interior

**Biblioteca Infantil para o 4º ano primário - 1925****LEITURA**

“Apresenta-se a seguinte biblioteca infantil, composta de obras escolhidas, cuja leitura será feita em ordem de enumeração [para o 4º ano]:

1. *Através do Brasil*, Bilac e Bomfim;
2. *Saudade*, Thales de Andrade;
3. *Pinocchio*, C. Collodi;
4. *Memórias de Lili*, Emilia de Souza;
5. *Alma Infantil*, Francisca Julia;
6. *Meninas Exemplares*, Condessa de Ségur;
7. *Minha Primeira Viagem*, Carlos de Laet;
8. *Correio da Roça*, Julia Lopes;
9. *Páginas Infantis*, Olavo Bilac;
10. *Contos dos Irmãos Grimm*;
11. *Coração*, E. de Amicis;
12. *Robinson Crusóé*, Daniel de Foe;
13. *A Horta de Thomé*, Motta Prego;
14. *Cinco Semanas em Balão*, Julio Verne;
15. *Os meus amores*, Trindade Coelho.”

Fonte: Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais – Decreto nº 6.758/1925

**Biblioteca Infantil para o 4º ano primário - 1927****LEITURA**

“Apresentam-se as seguintes obras, que poderão fazer parte da biblioteca infantil [para o 4º ano]:

1. *Através do Brasil*, Bilac e Bomfim;
2. *Correio da roça*, Julia Lopes;
3. *Poesias infantis*, Olavo Bilac;
4. *Porque me ufano de meu país*, Afonso Celso;
5. *Festas nacionais*, Rodrigo Octavio;
6. *Alma infantil*, Francisca Julia;
7. *O Guarani*, José de Alencar;
8. *Inocência*, Visconde de Taunay;
9. *Poesias*, Gonçalves Dias;
10. *Alma*, Coelho Neto;
11. *Coração*, Edmundo de Amicis;
12. *Céu, Terra e Mar*, Alberto de Oliveira;
13. *Os meus amores*, Teindade Coelho;
14. *Obras Completas*, Castro Alves;
15. *Vários Estilos*, Arnaldo Barreto;
16. *Cinco semanas num balão*, Julio Verne;
17. *A horta do Thomé*, Motta Prego;
18. *A musa em férias*, Guerra Junqueira;
19. *A vida simples*, C. Wagner;
20. *Pela terra e pelo ar*, Virgínia de Almeida.”

Fonte: Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais – Decreto nº 8.094/1927

**Instruções do Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais - 1906****INSTRUÇÕES  
LEITURA**

*Para as primeiras lições de leitura, o processo adotado neste programa é novo no nosso ensino; reclama, por isso, a atenção dos professores.”*

*“I – Em vez de decorar sons e valores de letras, para depois formar as combinações que produzam o vocábulo, a criança começará por este último, ligando desde logo a idéia expressa pela palavra ao corpo que a formam.*

*II – Familiarizados que estejam, pelas primeiras lições, com um certo número de palavras simples, os alunos acharão facilidade e até diversão em decompô-las para a formação de novas.*

*III – É conveniente que as primeiras palavras estudadas representem coisas concretas.*

*IV – Partindo das sílabas fáceis para as mais complicadas, até percorrer-se todo o silabário da língua, ter-se-á preparado o aluno para as lições de leitura do 2º semestre.*

*V – Seria de grande vantagem que os srs. Professores adotassem, desde logo, este método, de preferência ao de silabação e soletração. Este último deverão abolir em absoluto, por ser hoje universalmente condenado, no ensino moderno.*

*VI – Habitue-se o aluno, desde as primeiras lições a pronunciar bem a sílaba final das palavras. Nisto consiste, em grande parte, a boa dicção.*

*VII – Não o deixem ler apressadamente, deturpando sons e palavras, mas pausada e meditadamente, de modo a mostrar que entende o assunto da leitura.*

*VIII – Para se conseguir boa leitura, as lições devem ser pouco extensas, e não se deve passar ao capítulo ou trecho seguinte, sem que o anterior tenha sido corretamente lido e interpretado pela maioria dos alunos.*

Presidente de Estado: João Pinheiro  
Secretário do Interior: Carvalho Britto

**Fonte: Conjunto de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais - Decreto 1.947 de 30/09/1906.**

**Instruções do Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais - 1925****INSTRUÇÕES****(Para serem observadas nos programas dos grupos e demais escolas)****LEITURA**

*“A leitura é a mais importante das disciplinas escolares. Além de ser a chave da literatura, dela depende, quase exclusivamente, a função principal da escola, — habilitar o aluno a aprender por si mesmo. É o instrumento mais valioso para adquirir e ampliar conhecimentos. É pela leitura que nós nascemos para a vida intelectual, diz Antonio Albalat.<sup>1</sup>*

*O seu objetivo é a interpretação exata da linguagem impressa ou escrita, e, para alcançá-la, deve o professor instruir perfeitamente o aluno, em o mecanismo da leitura, exercitá-lo na interpretação do pensamento, dar-lhe o hábito da enunciação clara e expressiva, adestrá-lo em reproduzir, oralmente e por escrito, os pensamentos principais do que ler.*

*Cumpra ao professor: despertar no aluno o desejo de ler; estimular nele a apreciação da leitura, apresentando-lhe para esse fim uma biblioteca de obras escolhidas; formar no aluno o hábito de usar a leitura para aquisição de informações úteis, despertando-lhe interesse pelos bons jornais, pelas bibliotecas, pelas publicações relativas ao movimento econômico, agrícola, industrial, comercial e social do país; a das outras matérias; não permitir que o aluno se habitue a abusar da leitura como meio recreativo, mas que a substitua, nas horas de folga, pelos exercícios físicos; habitua-lo à leitura recreativa, ensinando-lhe a arte de ler, em voz alta, de prender a atenção dos ouvintes, desenvolvendo-lhe a habilidade de ler para si, sem desperdício de tempo e de energia, conseguir a posição correta do aluno, ao levantar-se para ler, — cabeça erguida, o corpo direito, o livro na mão esquerda, a direita livre, rosto voltado para o auditório.”*

Presidente de Estado: Fernando Mello Vianna  
Secretário do Interior: Sandoval Soares Azevedo

**Fonte: Conjunto de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais - Decreto 6.758 de 1º/01/1925.**

<sup>1</sup> As referências do autor encontradas são: *A formação do estilo pela assimilação dos autores*. Tradução: Candido Figueiredo. 4ª edição, Lisboa: Clássica Editora, 1928. E *A arte de escrever em 20 lições*.



**Livros da sala de leitura “Dr. Sandoval Azevedo”, do  
Grupo Escolar Barão do Rio Branco - 1926**

**LIVROS EDUCATIVOS E INSTRUCTIVOS**

*Coração*, Edmundo de Amicis;  
*Alma e coração*, Hygino Amanajoz;  
*Imitação de Christo*, trad. Affonso Celso.  
*A retirada da Laguna*, Visconde de Taunay;  
*Céus e terras do Brasil*, Visconde de Taunay;  
*Atravez do Brasil*, O. Bilac e Bomfim;  
*A alegria de viver*, Orison Marden;  
*Sê perfeito em tudo o que fizeres*, Orison Marden;  
*A arte de viver na sociedade*, M. Amalia Vaz de Carvalho;  
*O valor*, C. Wagner;  
*Vida simples*, C. Wagner;  
 Collecção de livros de Samuel Smiles;  
*Os vegetaes, sua vida e utilidade*, C. Souza Pinto;  
*Pão Nosso*, Trindade Coelho;  
*A fada Hygia*, Renato Kehl;  
*As heroínas do Brasil*, General Carlos Campos;  
*Continentes e oceanos*, V.J.C.;  
*Grandes do Brasil*, (biographia) E. de Abreu;  
*Licções de cousas*, Saffray Sampaio;  
*Criança, meu amor*, Cecilia Meirelles;  
*Quando veio o salvador*, Dr. Donato (trad. M. Mattoso Ribeiro);  
*Atlas de animaes brasileiros*, R. von Ihering;  
*A arvore*, Julia Lopes e Affonso Lopes;  
*Minha historia Sagrada*, (trad. Carlos de Laet);  
*Pelo sertão*, Affonso Arinos;  
*Geographia Commercial*, L. Xavier.

**LIVROS RECREATIVOS**

*Os desastres de Sophia*, Mme. de Segur;  
*As meninas exemplares*, Mme. de Segur;  
*As ferias*, Mme. de Segur;  
*Que amor de criança*, Mme. de Segur;  
*Pnocchio*, Collodi;  
*O Guarany*, José de Alencar;  
*Innocencia*, Visconde de Taunay;  
*Uma familia inglesa*, Julio Diniz;  
*Fidalgos da casa mourisca*, Julio Diniz;  
*Pupillas do Sr. Reitor*, Julio Diniz;  
*A mulher forte*, Abbade Landriot;  
*D. Quixote da Juventude*, (extracto da obra de Cervantes);  
*Formosa donzella*, Walter Scott;  
*Mosteiro*, Walter Scott;  
*Cinco semanas em balão*, Julio Verne;  
*As vinte mil leguas submarinas*, Julio Verne;  
*Viagem ao redor do mundo*, Julio Verne;  
*A roda da lua*, Julio Verne;  
*Miguel Strogoff*, Julio Verne;  
*Ilha misteriosa*, Julio Verne;  
*Estrellla do Sul*, Julio Verne;  
*Cantor*, Irmãos Grimm;  
*Meu tio e meu cura*, Hean de la Brét;  
*A cabana do Pae Thomaz*, Bechel Stowe;  
*A filha do director do crico*, Baroneza de Brackel;  
*A casa do saltimbanco*, Mme. de Stoltz;

**LIVROS RECREATIVOS**

*O Robinson Suisso*, Wyss;  
*Aventuras de Robinson Crusóe*, Daniel de Foe;  
*Mysterio de Natal*, Coelho Netto;  
*Apologos*, Coelho Netto;  
*O lar*, Miguel Milano;  
*Lendas de nossos indios*, Brandenburgen;  
*Japão*, Fenimore Cooper;  
*França*, Fenimore Cooper;  
*Portugal*, Fenimore Cooper;  
*Historia do reino encantado*, F.Grimaldi;  
*Memorias de Lili*, Emilia de Souza;  
*Theatro das crianças*, Benedicto Octavio;  
*Theatro das crianças*, Carlos Góes;  
*Theatro das crianças*, Vieira Pontes;  
*Historias da Carochinha*, Figueiredo Pimentel.

**SECÇÃO PARA ALUMNOS DE I ANNO E II**

*As peripecias da Aviação*, André Hillé;  
*Saberei ler*, André Hillé;  
*Historia de bonecas*, Benjamin Costallat;  
*Os animaes divertem-se*, B. Rabier;  
*Album de gravuras*, Vuiggan;  
*Albuns*, Jordie;  
*Juca e Chico*, Burch, Versos de Fantasia;  
*Collecção da Bibliotheca Infantil*, Arnaldo Barreto;  
*Dodóca*, Dolores Barreto;  
*Jéca Tatuquinho*, Monteiro Lobato;  
*Jogos da infancia*, Liv. Garnier, Conego Schmidt;  
*Cantos*, Conego Schmiat.

**LIVROS DE POESIAS**

*Céos, terra e mar*, Alberto de Oliveira;  
*Poesias escolhidas*, Affonso Celso;  
*Canções*, Gonçalves Dias;  
*Poesias infantis*, Bilac e Coelho Netto;  
*Poemas e canções*, Vicente de Carvalho;  
*Os simples*, Guerra Junqueira;  
*Animaes nossos amigos*, Affonso Lopes Vieira;  
*Fabulas de Bocage*, (versos para crianças).

Fonte: *Revista do Ensino*, nº 9, 1925, p.261

<b>Horário do 1º Ano dos Grupos Escolares (em vigor entre 1907 e 1911)</b>						
<b>HORAS</b>	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>	<b>SÁBADO</b>
10h	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA
10h25'	Aritmética	Escrita	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
10h50'	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
11h	Língua Pátria	Aritmética	Língua Pátria	Escrita	Língua Pátria	Língua Pátria
11h25'	Geografia	Geografia	Escrita	Geografia	Escrita	Escrita
11h50'	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos
12h15'	História do Brasil	Língua Pátria	Inst.Mor.Cívica	Aritmética	História do Brasil	Aritmética
12h40'	Escrita	Escrita	Aritmética	Língua Pátria	Aritmética	Geografia
13h05'	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
13h15'	Aritmética	Aritmética	LEITURA	LEITURA	História Natural Física e Higiene	LEITURA
até 14h	LEITURA	LEITURA	Trabalhos	Escrita	LEITURA	Trabalhos

Fonte: DECRETO nº1.947 – 30/ 09/1906

<b>Horário do 2º Ano dos Grupos Escolares (em vigor entre 1907 e 1911)</b>						
<b>HORAS</b>	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>	<b>SÁBADO</b>
10h	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA
10h25'	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
10h50'	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
11h	Língua Pátria	Geografia	Língua Pátria	Geografia	Língua Pátria	Língua Pátria
11h25'	Geografia	Escrita	Escrita	Escrita	Escrita	Escrita
11h50'	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos
12h15'	História do Brasil	Língua Pátria	Instrução Moral e Cívica	Língua Pátria	História do Brasil	Geografia
12h40'	Escrita	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
13h05'	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
13h15'	Aritmética	LEITURA	LEITURA	LEITURA	História Natural, Higiene e Física	LEITURA
até 14h	LEITURA	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	LEITURA	Trabalhos

Fonte: DECRETO nº1.947 – 30/ 09/1906

<b>Horário do 3º Ano dos Grupos Escolares (em vigor entre 1907 e 1911)</b>						
<b>HORAS</b>	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>	<b>SÁBADO</b>
10h	LEITURA	Aritmética	LEITURA	LEITURA	LEITURA	Aritmética
10h25'	Aritmética	Escrita	Aritmética	Escrita	Aritmética	Aritmética
10h50'	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
11h	Geografia	Geografia	Língua Pátria	Geografia	Língua Pátria	História do Brasil
11h25'	História	História do Brasil	História do Brasil	História do Brasil	História Natural, Física e Higiene	Escrita
11h50'	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos
12h15'	Língua Pátria	Língua Pátria	Instrução Moral e Cívica	Língua Pátria	História do Brasil	Geografia
12h40'	Geometria e Desenho	Aritmética	Geometria e Desenho	Aritmética	Aritmética	Geometria e Desenho
13h05'	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
13h15' até 14 h.	Trabalho	Trabalho	Trabalho	Trabalho	Trabalho	Trabalho

Fonte: DECRETO nº1.947 – 30/ 09/1906

<b>Horário do 4º ano dos Grupos Escolares (em vigor entre 1907 e 1911)</b>						
<b>HORAS</b>	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>	<b>SÁBADO</b>
10h	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA
10h25'	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
10h50'	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
11h	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
11h25'	História do Brasil	Língua Pátria	História do Brasil	História do Brasil	Língua Pátria	História do Brasil
11h50'	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos
12h15'	Aritmética	Desenho e Geometria	Instrução Moral e Cívica	Aritmética	Geometria e Desenho	Aritmética
12h40'	Geometria e Desenho	Escrita	Escrita	Geometria e Desenho	Escrita	História Natural, Física e Higiene
13h05'	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
13h15'	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria
até 14h	Escrita	História do Brasil	Geometria e Desenho	História Natural, Física e Higiene	Instrução Moral e Cívica	Geometria e Desenho

Fonte: DECRETO nº1.947 – 30/ 09/1906

<b>Diário das Escolas Singulares - 1º e 2º anos (em vigor entre 1907 e 1911)</b>					
<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>	<b>SÁBADO</b>
LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA
Aritmética	Escrita	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
Língua Pátria	Aritmética	Língua Pátria	Escrita	Língua Pátria	Língua Pátria
Geografia	Geografia	Escrita	Geografia	Escrita	Escrita
Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos
História do Brasil	Língua Pátria	Instrução Moral e Cívica	Aritmética	História do Brasil	Aritmética
Escrita	Escrita	Aritmética	Língua Pátria	Aritmética	Geografia
Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
Aritmética	Aritmética	LEITURA	LEITURA	História Natural, Física e Higiene	LEITURA
LEITURA	LEITURA	Trabalhos	Escrita	LEITURA	Trabalhos

**Fonte: DECRETO nº1.947 – 30/ 09/1906**

<b>Diário das Escolas Singulares - 3º e 4º anos (em vigor entre 1907 e 1911)</b>					
<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>	<b>SÁBADO</b>
LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA
Aritmética	Escrita	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
Língua Pátria	Aritmética	Língua Pátria	Escrita	Língua Pátria	Língua Pátria
Geografia	Geografia	Escrita	Geografia	Escrita	História do Brasil
Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos	Ex.Físicos
História do Brasil	Língua Pátria	Inst. Moral e Cívica	Aritmética	História do Brasil	Aritmética
Escrita	História do Brasil	Desenho e Geometria	Língua Pátria	Aritmética	Geografia
Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
Aritmética	Aritmética	Geografia	História do Brasil	História Natural, Física e Higiene	Geometria e Desenho
Geometria e Desenho	Geometria e Desenho	Trabalhos	História Natural, Física e Higiene	Instrução Moral e Higiene	Trabalhos

**Fonte: DECRETO nº1.947 – 30/ 09/1906**

<b>Instalação dos Grupos Escolares em Minas Gerais - 1907 e 1908</b>			
<b>GRUPOS ESCOLARES</b>	<b>INSTALAÇÃO</b>	<b>DIREÇÃO</b>	<b>DECRETOS</b>
1º GE de Belo Horizonte	02/01/1907	Helena Penna	2.013 de 04/05/1907
GE de Passa Quatro	06/01/1907	Anna Amália de V. Britto	Sem decreto
GE de Palmira	10/02/1907	Severino José F. da Silva	2.066 de 10/08/1907
2º GE Juiz de Fora <sup>2</sup>	23/03/1907	José Rangel	Sem decreto
1ºGE Juiz de Fora	02/04/1907	José Rangel	Sem decreto
GE de Diamantina	11/04/1907	s/r	2.091 de 20/09/1907
GE de São João Nepomuceno	21/04/1907	Asteria Dalle da Silva	Sem decreto
GE de Campanha	21/04/1907	Bernardino P. de Araújo	2.054 de 13/07/1907
2º GE de Belo Horizonte	22/04/1907	Maria da Conceição Netto	Sem decreto
GE de Lavras	13/05/1907	Firmino da Costa Pereira	Sem decreto
GE de Araçuaí	04/08/1907	Nuno Ferreira Lage	Sem decreto
GE de Sabará	07/08/1907	Maria José dos S. Cintra	(ilegível) 22/06/1907
GE de Guaranésia	09/09/1907	Maria P. G. Fragoso	2.030 de 20/06/1907
GE de Itabira	20/10/1907	Braz Martins da Costa	2.104 de 05/10/1907
GE de Águas Virtuosas	26/10/1907	Serafina Maria P. Vilhena	2.046 de 10/07/1907
GE de Pitangui	24/11/1907	José J. C. Valladares	2.105 de 05/10/1907
GE de Vila Braz	21/03/1908	Sebastião Gomes	2.107 de 05/10/1907
GE de Prados	21/03/1908	Antonio Americo da Costa	2.189 de 01/02/1908
GE de S. Rita de Cássia	08/04/1908	Joaquim Lopes Vianna	2.193 de 19/02/1908
GE do Serro	26/04/1908	José Augusto da P. e Silva	2.100 de 26/09/1907
GE de São Gonçalo do Sapucaí	29/04/1908	Marciano E. de S. Feraz	2.203 de 11/03/1908
GE de Santa Quitéria	21/06/1908	Ambrosina Arsine e Castro	2.241 de 17/06/1908
GE de São João Del Rei	26/07/1908	Maria de C. C. da Cuha	2.106 de 05/10/1907
GE de Barbacena	02/09/1908	Maria Fontes de A Velhos	2.114 de 15/10/1907
GE de Leopoldina	05/09/1908	José Martiniano B. Lintz	2.112 de 14/10/1907
GE de Paracatu	26/09/1908	Lauro Guimarães	2.204 de 17/05/1908
GE de Prata	28/09/1908	Pedro Ney	2.246 de 08/07/1908

**Fonte: Códices do Arquivo Público Mineiro – SI 877**

<sup>2</sup> Em relatório do diretor José Rangel, há equívocos quanto à data de instalação do 1º GE de Juiz de Fora, citada como sendo em 14/02/1907. (APM – SI 2829) Como não há Decreto de instalação, não é possível conferir esta data. Aliás, no código utilizado para elaboração da tabela, a data de instalação do 2º GE de Juiz de Fora é anterior à data de instalação do 1º Grupo na mesma cidade e consta que ambos foram dirigidos por José Rangel.

<b>Livros de leitura que circularam nas escolas primárias (1906-1930)</b>		
	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>
1	<i>A educação nacional</i>	Pinheiro Guimarães; Teixeira Brandão
2	<i>A Pátria Brasileira</i>	Olavo Bilac; Coelho Netto
3	<i>Amiguinho de Nhonhô</i>	Meneses Vieira
4	<i>As boas Crianças</i>	Avelino Fernandes
5	<i>Breviário de Hygiene</i>	José Rangel
6	<i>Cartilha Analytica</i>	Arnaldo Barreto
7	<i>Cartilha da Infância</i>	Thomaz Galhardo
8	<i>Cartilha Nacional</i>	Hilário Ribeiro
9	<i>Catecismo da cooperação</i>	A. Teixeira Duarte
10	<i>Conferências</i>	Augusto de Lima
11	<i>Construção da Língua Portuguesa</i>	s/r
12	<i>Contos moraes e cívicos do Brasil</i>	Carlos Góes
13	<i>Contos para a infância</i>	Junqueira
14	<i>Contos Pátrios</i>	Olavo Bilac; Coelho Netto
15	<i>Coração de Crianças (2º livro)</i>	Rita Macedo Barreto
16	<i>Coração de Crianças (3º livro)</i>	Rita Macedo Barreto
17	<i>Cultura dos Campos</i>	Assis Brasil
18	<i>Educação</i>	Spencer
19	<i>Educação Nacional</i>	José Verríssimo
20	<i>Festas Nacionais</i>	Rodrigo Octavio
21	<i>Gramática</i>	Thomaz Ribeiro
22	<i>Gramática (3º ano)</i>	João Ribeiro
23	<i>Gramática Portuguesa</i>	Eduardo Carlos Pereira
24	<i>Gramática Portuguesa</i>	Menezes Vieira
25	<i>Gramática Portuguesa (1º ano)</i>	João Ribeiro
26	<i>História Antiga de Minas Gerais</i>	Diogo Vasconcelos
27	<i>História da Terra Mineira</i>	Carlos Góes
28	<i>História de Nossa Terra</i>	Julia Lopes de Almeida
29	<i>História do Brasil</i>	João Ribeiro
30	<i>História do Brasil</i>	Sylvio Romero
31	<i>Leitura Infantil (Leitura Preparatória)</i>	Francisco Vianna
32	<i>Leitura Manuscrita</i>	B.P.R.
33	<i>Leitura Manuscrita</i>	Camillo Lellis
34	<i>Leituras Moraes e Instrutivas (2º Livro da Série Rangel Pestana)</i>	Rangel Pestana
35	<i>Leituras Moraes e Instrutivas (3º Livro da série Rangel Pestana)</i>	Rangel Pestana
36	<i>Leituras Cívicas</i>	Franklin Belfort
37	<i>Leituras Cívicas</i>	Autores Nacionais
38	<i>Lição de História</i>	Avelino Fernandes

	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>
39	<i>Lições de Cousas</i>	Ruy Barbosa (Calkins)
40	<i>Lições de Leitura</i>	Anna Cintra
41	<i>Livrinho das Aves</i>	Rodolpho Von Hering
42	<i>Livro das crianças</i>	Freitas
43	<i>Livro de Ildeu</i>	Lucio José dos Santos
44	<i>Livro de Leitura (Curso Complementar)</i>	Olavo Bilac; Manoel Bomfim
45	<i>Livro de Violeta</i>	Lucio José dos Santos
46	<i>Livro de Zezé</i>	Lucio José dos Santos
47	<i>Moral e Cívica</i>	Köpke
48	<i>Mosaico Infantil</i>	Virgílio Cardoso de Oliveira
49	<i>O Coração</i>	Edmundo De Amicis
50	<i>O livro de Elza</i>	Lucio José dos Santos
51	<i>O Sentimento</i>	Thomaz Brandão
52	<i>Os nossos amigos</i>	Ana de Castro Osório
53	<i>Páginas Infantis (2ºano)</i>	Elvira Brandão; Judith Ferreira
54	<i>Pátria Brasileira</i>	Olavo Bilac; Coelho Netto
55	<i>Poesias Infantis</i>	Olavo Bilac
56	<i>Pontos de História do Brasil</i>	Pelino Oliveira
57	<i>Primeira Leitura</i>	Arthur Joviano
58	<i>Primeiro Livro de Leitura</i>	Francisco Vianna
59	<i>Primeiro Livro de Leitura</i>	Hilário Ribeiro
60	<i>Primeiro Livro de Leitura</i>	Thomaz Galhardo
61	<i>Quarto Livro de Leitura</i>	Felisberto de Carvalho
62	<i>Rudimentos de História Pátria</i>	Estevam de Oliveira
63	<i>Segundo Livro de Leitura</i>	Arthur Joviano
64	<i>Segundo Livro de Leitura</i>	Felisberto de Carvalho
65	<i>Segundo Livro de Leitura</i>	Francisco Vianna
66	<i>Segundo Livro de Leitura</i>	Hilário Ribeiro
67	<i>Segundo Livro de Leitura (Série Rangel Pestana)</i>	Köpke
68	<i>Segundo Livro de Leitura</i>	Maria Guilhermina
69	<i>Segundo Livro de Leitura</i>	Thomaz Galhardo
70	<i>Selectas de prosadores mineiros</i>	s/r
71	<i>Teatro Infantil</i>	Olavo Bilac; Coelho Netto
72	<i>Terceiro Livro de Língua Pátria</i>	Arthur Joviano
73	<i>Terceiro Livro de Leitura</i>	Francisco Vianna
74	<i>Terceiro Livro de Leitura</i>	Hilário Ribeiro
75	<i>Terceiro Livro de Leitura (Série Rangel Pestana)</i>	Köpke
76	<i>Terceiro livro de leitura</i>	Mário Bulcão
77	<i>Viagens Simuladas</i>	Mario Bulcão

**Fonte: Códices do Arquivo Público Mineiro e Pedidos de Livros para a Secretaria do Interior por parte do G.E. Barão do Rio Branco da Capital**



**MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS PROGRAMAS DE LEITURA DOS GRUPOS ESCOLARES E NOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DAS ESCOLAS NORMAIS - 1906 A 1930**

ANO	ENSINO PRIMÁRIO – Programa de Leitura	ENSINO NORMAL – Programa de Português
1906	<p align="center"><b>Decreto 1.947 30/09/1906</b> <b>OBSERVAÇÃO: Incluem-se “Instruções”.</b></p> <p>1º ANO: 1ºsem. – Leitura de vocábulos, no quadro negro, a princípio pouco extensos e de fácil decomposição em sílabas simples, depois mais longos e mais difíceis. Os sons de mais de uma representação serão dados em último lugar. – Leitura de monossílabos que se prestam à formação de frases, com as palavras estudadas. – Ler, no quadro negro, vocábulos novos formados pela combinação das sílabas em que se decompõem os já estudados. – Exercícios de letras maiúsculas com palavras formadas pela mesma combinação. – Recapitulação, substituindo as letras manuscritas por impressas. – Abecedário: conhecimento das letras minúsculas e maiúsculas, impressas e manuscritas. 2º sem. – Leitura, em <u>livro próprio</u>, de historietas e máximas, cuja composição deve ser de sentenças curtas, onde os alunos se exercitem nas pausas da pontuação. – Explicação do significado das palavras de cada trecho lido. Nota: - Neste período, o aluno deve ter concluído o <u>livro adotado</u>.</p> <p>2º ANO: 1ºsem. – Leitura, no <u>livro adotado</u>, com expressão e naturalidade. – Observar as pausas. – Esclarecer a significação das palavras. – Resumir o que leu. – Comentar em conversa com o aluno o assunto da lição. 2ºsem. – Continuação de mesma leitura, resumindo o aluno, oralmente, cada trecho lido. – Comentário da lição. – Exercícios de leitura à primeira vista, em <u>outros livros ou impressos</u>. Nota: Neste período o aluno deverá ter vencido todas as <u>dificuldades mecânicas da leitura</u>.</p> <p>3º ANO: 1ºsem. – Leitura de <u>novo livro que contenha</u> histórias mais longas, algumas composições poéticas fáceis, para serem lidas com todas as pausas e inflexões. – Resumo e comentário do ponto lido, oral e por escrito, podendo usar o dicionário. 2ºsem. – Continuação do <u>livro adotado</u>. – Leitura livre à primeira vista de <u>revistas, jornais, etc.</u> – Reflexões, com arguições sobre o assunto lido. – Reprodução exata do sentido do mesmo, oralmente. – Leitura variada de <u>manuscritos</u>.</p> <p>4º ANO: 1ºsem. – Leitura em <u>novo livro de prosa e verso</u>, que será comentada com reflexões morais. – Emprego do dicionário. 2ºsem. – Continuação das mesmas leituras, <u>acrescentando-se jornais, outros impressos e manuscritos que podem ser trazidos pelos alunos</u>.</p>	<p align="center"><b>Decreto 1.908 28/05/1906</b></p> <p>1º ANO- “leitura explicada e interpretada de trechos seletos de autores clássicos modernos”; <u>Parte Prática</u> – “leitura e recitação em voz alta e clara de trechos simples, escolhidos pelo professor”, “recitação do mesmo trecho, com a devida entonação, determinada pela natureza do assunto e as inflexões indicadas pelos sinais ortográficos”. 2º ANO – além da leitura explicada, acrescentam-se “exercícios de recitação e prosa”. <u>Parte Prática</u> – “leitura e recitação expressiva de trechos de escritores portugueses e brasileiros de nota; explicação do sentido de cada palavra do trecho lido ou recitado, exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras”. 3º ANO – “exercícios de recitação de versos”; <u>Parte Prática</u>: “leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas portugueses e brasileiros mais notáveis”. 4º ANO – “estudo das várias espécies de estilo e dos diferentes modos de orna-los”; <u>Parte Prática</u>: idem 3º ano, mais a “apreciação do estilo, de seus ornamentos, das figuras de palavras e de pensamento e virtudes dos termos empregados”.</p>

ANEXO X

<p><b>1907</b></p>	<p align="center"><b>Decreto 1.969 – 03/01/1907</b></p> <p align="center"><b>“Regimento Interno dos Grupos”</b></p> <p>“Quando chamados a ler ou a responder, fá-lo-ão de pé”. (Art.16 § 1º)</p> <p>“Nas lições de leitura, a qualquer das classes, o professor deverá ler, previamente, o trecho dado, em voz alta e com expressão, de modo a ser bem ouvido por todos os alunos, que o imitação repetindo a mesma leitura”.(Art.34)</p> <p>“As primeiras lições desta disciplina não serão dadas exclusivamente por compêndio; deverão se, quanto possível, ministradas no quadro negro em letra impressa e manuscrita com variados exercícios”.(Art.34/P.U.) “Conjuntamente com as lições de leitura poderão ser ministradas outras disciplinas como: Língua Pátria, Moral, Ens. Cívico e Higiene etc, escolhendo o professor, para o dia, trechos de leitura que aproveitem a essas matérias”.(Art.67 §2º)</p>	
<p><b>1912</b></p>	<p align="center"><b>Decreto 3.405 – 15/01/1912</b></p> <p><b>PROGRAMAS DE ENSINO DOS GRUPOS ESCOLARES</b></p> <p>OBSERVAÇÕES GERAIS: No 1º e 2º anos passam-se de estudos de vocábulos para o estudo de frases e histórias pequenas. Especialmente os programas do 3º e 4º anos são muito semelhantes aos mesmos anos escolares do Programa de Ensino Primário do Decreto 1.947 de 30/09/1906, com alguns acréscimos que se encontram sublinhados.</p> <p>1ºANO – 1ºsem: “Leitura de pequenas sentenças no quadro negro, formada de vocábulos conhecidos, de significação comum. – Leitura de novas sentenças, frases mais ou menos longas e formadas de vocábulos já conhecidos. – Exercício: Fazer o aluno ler palavras (em as lições já dadas) que lhe forem apontadas. Apontar palavras (que o professor pronunciar) em meio de outras constituindo as frases já fornecidas. – Decomposição das sentenças em palavras, das palavras em sílabas. – Formação da leitura de vocábulos novos. – Leitura de frases e sentenças novas. – Conhecimento da influência da vírgula, ponto final, ponto e vírgula e dois pontos na leitura”. 2ºsem: “Leitura de frases – Emprego de letras maiúsculas. – Leitura de sentenças mais longas etc. N.B: Os exercícios serão dados no quadro negro, em letra manuscrita, vertical, redonda. Desde que o aluno saiba ler, dá-se-lhe a mesma frase ou sentença escrita em letra de forma tipográfica.” 2ºANO – 1ºsem.: “Leitura de pequenos contos em livros apropriados. – Resumo do trecho lido. Interpretação e comentário. Explicação da significação dos vocábulos. N.B: Para mais se firmar no espírito do aluno o conhecimento da significação do vocábulo, far-se-ão exercícios sobre o mesmo, exigindo-se do aluno a formação de frases em que entre o vocábulo em questão”. 2ºsem: “Os mesmo exercícios do 1º semestre, a que se acrescentará a leitura em jornais e revistas e em qualquer outro livro adequado. N.B: Os exercícios devem ser feitos</p>	

ANEXO X

<p>1912</p>	<p>com variedade bastante, de modo que, em chegando a este período do ensino de leitura, o aluno tenha vencido todas as dificuldades mecânicas da leitura”. OBS. A disciplina de Instrução Moral e Cívica do 2º ano inclui a “leitura de historietas morais, e de fatos da história pátria, já conhecidos, tirar motivo para inculcar aos alunos sentimento nobres e patrióticos”.</p> <p>3º ANO -1º sem: “Leitura em novo livro, que contenha trechos ou contos mais extensos. – Pausas e inflexões. – <u>Exercícios sobre as mesmas.</u> – Comentário e interpretação de significação de vocábulos e aplicação. – <u>Arguições.</u> – Leitura de composições poéticas fáceis, feita com pausa e inflexão”. 2º sem: Continuação da leitura no mesmo livro. Leitura em outro qualquer livro, em jornais e revistas. Leitura variada de manuscritos. - Comentário e interpretação de significação de vocábulos e aplicação. – Leitura de composições poéticas, impressas ou manuscritas. – Idéia do ritmo e cadência”. N.B: “<u>Os comentários das lições terão por objeto, de preferência, fatos históricos, exemplos de moral e civismo, conhecimentos de higiene, do corpo e das habitações e das coisas da natureza</u>”. OBS: A disciplina de Língua Pátria do 3º ano prescreve “exercícios de memória com a recitação de poesias e trechos notáveis de autores nacionais”.</p> <p>4º ANO – 1º sem: “Leitura, em prosa e verso, em novo livro, <u>preferindo-se os trechos de prosa e as composições poéticas de autores nacionais de maior nota, da individualidade dos mesmo dando-se ligeiro conhecimento.</u> – Emprego do dicionário”. 2º sem: “Os mesmo exercícios. – Leitura de jornais e de revistas. – Leitura em outros livros, <u>sendo dados trechos compostos em diversos tipos.</u> – <u>Leitura de manuscritos</u>”. OBS: A disciplina de Língua Pátria do 4º ano prescreve “declamação de trechos escolhidos, em prosa e verso, especialmente a de autores nacionais”.</p> <p>PROGRAMAS DE ENSINO DAS ESCOLAS SINGULARES, DISTRICTAIS, URBANAS E RURAIS: Praticamente idênticos ao Programa dos Grupos Escolares, se não fosse uma nota na disciplina de Leitura no 1º ano (uso exclusivo de letra minúscula em todos os vocábulos) e o 4º ANO das escolas rurais: “Leitura em livros manuscritos escolhidos. – Manejo do dicionário. Comentário, interpretação, recitação de trechos literários em prosa e verso, como no ano anterior” . 2º sem: “Os mesmo exercícios. Leitura de jornais e revistas”. N.B: “Convém que os livros, adotados para leitura, neste ano, contenham trechos compostos em diversos tipos. A dificuldade, que se apresentar neste sentido, será afastada com a leitura em jornais e revistas.”</p>	
<p>1914</p>		<p><b>Decreto 4.128 – 17/02/1914</b> PROGRAMA DE ENS. ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS E EQUIPARADAS (As escolas normais seriam avaliadas e equiparadas à Escola Normal Modelo da Capital): PORTUGUÊS – 1ºANO (3 horas):</p>

ANEXO X

<p>1914</p>		<p>“Leitura expressiva de trechos de escritores brasileiros e portugueses, e explicação da significação de cada palavra e do sentido de cada proposição e período”. 2º ANO (2 horas): “Leitura expressiva de escritos e escritores clássicos, e exposição oral do sentido geral do trecho lido, feita pelos alunos, e bem assim explicação da significação das palavras e locuções contidas nos mesmos”. 3º ANO (2 horas): idêntico ao do 2º ano. 4º ANO (2 horas): “Leitura e apreciação de tópicos literários em português, que sirvam de exemplo das diversas espécies de estilos, da beleza de linguagem, da graça, veemência ou naturalidade com que se podem exprimir os pensamentos. (...) Notícia dos principais escritores clássicos portugueses e brasileiros, e de suas principais obras”. METODOLOGIA 3º ANO (2 horas): “Métodos de ensino; modos, formas e processos de ensino; ensino de leitura; ensino de português” etc.</p> <p style="text-align: center;"><b>Decreto 4.139 - 03/03/1914</b></p> <p>PROGRAMA DE ENS. ESCOLA NORMAL DA CAPITAL: PORTUGUÊS – 1º ANO: “Leitura de um trecho fácil sobre qualquer assunto. O professor promoverá discussão do conjunto, provocando comentários da classe, para que fique bem elucidado o tema e forneça matéria variada à redação. – Cada aluno resumirá por escrito, o que leu, dando a interpretação mais apropriada”. <u>Compêndio utilizado</u>: “qualquer livro de leitura que contenha excertos de bons autores, pequenas narrativas, poesia etc, de estilo simples e de fácil interpretação para os exercícios da classe durante o ano”. <u>Prova Oral</u>: “Leitura expressiva de prosa e verso, em livro desconhecido à classe; recitação expressiva de um trecho de prosa ou uma poesia de autor de nota”. 2º ANO: Trata da utilização das “formas corretas de bons autores” nas composições dos alunos. <u>Leitura</u>: “Leitura de trechos de prosa e verso para estudo das sentenças e clausulas” etc. <u>Compêndios</u>: “Livros diversos de boa literatura variada, que serão indicados durante o ano, à medida que se desenvolver o estudo da classe”. 3º ANO: Trata do estudo de versificação e produções que caracterizem cada gênero literário da literatura nacional; exercícios de resumo oral. <u>Compêndios</u>: “As publicações literárias que forem indicadas durante o ano”. 4º ANO: “Exercícios de prática profissional, em aulas comuns e nas escolas primárias anexas seguindo o programa primário das escolas”.</p>
<p>1916</p>	<p style="text-align: center;"><b>Decreto 4.508 – 19/01/1916</b></p> <p>OBSERVAÇÕES GERAIS: O Programa para os Grupos Escolares permanece idêntico</p>	<p style="text-align: center;"><b>Decreto 4.524 - 21/03/1916</b></p> <p>ENS. NORMAL: Refere-se à Unificação do Ensino nas Escolas Normais</p>

ANEXO X

<p><b>1916</b></p>	<p>ao Programa do Ens. Primário do Decreto 3.405 de 15/01/1912. Os programas de ensino das escolas singulares, distritais, urbanas, noturnas e rurais também permanecem os mesmos do Decreto 3.405 de 15/01/1912. As Instruções que acompanham o programa deste Decreto 4.508 permanecem as mesmas que acompanharam o Decreto 1.969 de 03/ 01/1906. INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA: “Deixará de constituir uma disciplina especial, para ser ministrado simultaneamente com os exercícios de leitura, desde o 1º ano, com os conhecimentos de história do Brasil etc. (...) Da leitura de historietas morais, e dos fatos da história pátria, tirar motivo para incutir nos alunos sentimentos nobres e patrióticos”.</p>	<p>Modelo, Regionais e Equiparadas do Estado. O curso permanece de 4 anos. “Haverá uma classe de cada sexo para o 1º e 2º anos, uma mista para o 3º e para o 4º, funcionando em salas diferentes”.(Art.8º §3º) BIBLIOTECA DAS ESC. NORMAIS: “Compete ao auxiliar do diretor, [entre outras funções], guardar a biblioteca, tendo em ordem e catalogados todos os livros da mesma”.(Art.48)</p>
<p><b>1918</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Decreto 4.930 – 06/02/1918</b></p> <p>OBSERVAÇÕES GERAIS: O Programa para os Grupos Escolares permanece idêntico ao Programa do Ens. Primário do Decreto 3.405 de 15/01/1912. Os programas de ensino das escolas singulares, distritais, urbanas, noturnas e rurais também permanecem os mesmos do Decreto 3.405 de 15/01/1912. As Instruções que acompanham o programa deste Decreto 4.508 permanecem as mesmas que acompanharam o Decreto 1.969 de 03/ 01/1906.</p>	
<p><b>1925</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Decreto 6.758 – 1º/01/1925</b> <b>OBSERVAÇÃO: Incluem-se novas “Instruções”, inclusive por ano letivo.</b></p> <p>1º ANO – 1º sem: permanece quase idêntico ao Programa dos Grupos Escolares do Decreto 3.405 de 15/01/1912, sendo que as sentenças lidas devem ser “tiradas das primeiras lições do livro adotado”. 2º sem: “Leitura de sentenças formadas de novos vocábulos, em que entrem letras de mais de um som. – Leitura em que entrem vocábulos com as mutações de “gênero” e de “número”. – Leitura com a aplicação do ponto final, da vírgula, ponto e vírgula, interrogação e exclamação”. <u>Exercícios:</u> “formação de novas sentenças, decomposição de vocábulos e formação de novos. – Leitura corrente no livro adotado. – Exercícios de leitura oral e silenciosa. – Dramatização de pequenas historietas e poesias”.</p> <p>2º ANO – 1º sem: permanece quase idêntico ao Programa dos Grupos Escolares do Decreto 3.405 de 15/01/1912, sendo que a leitura deve ser feita “no livro adotado”. Acrescentam-se <u>Exercícios:</u> “sentenças escritas no quadro negro, pelo professor, para prática da interpretação. – Leitura de sentenças escritas no quadro pelos alunos para emprego de vocábulos mais difíceis das lições. – Leitura de perguntas escritas no quadro para exercício de compreensão de leituras silenciosas”. 2º sem: “Leitura e interpretação de contos mais extensos do livro adotado. – Leitura de pequenas poesias.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Decreto 6.831 – 20/03/1925</b></p> <p>PROGRAMAS DO CURSO FUNDAMENTAL DAS ESC. NORMAIS: PORTUGUÊS 1º ANO – “Leitura e m voz alta, por um ou mais alunos, de trecho escolhido pelo professor, que irá corrigindo cuidadosamente os vícios e os defeitos que observar, principalmente os de pronúncia; interpretação do assunto, não devendo nunca o professor tolher a autonomia de pensamento do aluno, só intervindo para orienta-lo na seqüência da narração e para emendar erros de linguagem que por acaso tenha notado, chamando para eles delicadamente a atenção da classe. (...) Toda classe fará simultaneamente leitura silenciosa de um trecho de fácil compreensão (fábula, historieta, anedota etc.), escolhido pelo professor. Depois de um prazo razoável, designará dentre os alunos os que devem interpretar o trecho lido, para exercício de boa dicção, elocução e exposição. (...) Leitura silenciosa de trecho fácil de autor contemporâneo, finda a qual os alunos interpretarão o sentido do mesmo, seguindo-se argüição alternadamente sobre os verbos encontrados. (...) Declamação de trecho adrede organizado, em forma de diálogo, no qual se reproduzam interjeições e locuções interjecionais, chamando o professor a atenção dos alunos para o sentimento que elas exprimem e ensinando-lhes a dizer-las</p>

ANEXO X

<p>1925</p>	<p>– Resumo oral do trecho lido”. <u>Exercícios</u>: “formação de sentenças, em que entrem vocábulos desconhecidos do aluno. – Dramatização de historietas e poesias”.          3º ANO – 1º sem: permanece quase idêntico ao Programa dos Grupos Escolares do Decreto 3.405 de 15/01/1912, sendo que a leitura deve ser feita “no livro adotado”.  <u>Exercícios</u>: “testes de leitura silenciosa. – Resumo oral de trechos lidos em classe e fora desta”. 2º sem: “Continuação da leitura em livros adotados. Comentário e interpretação de vocábulos e sua aplicação. – Leitura de composições poéticas mais extensas. – Resumo oral de trechos lidos em classe e fora desta. – Dramatização de trechos de prosa e verso para exercícios de memorização e de interpretação de linguagem oral e escrita”. <u>Exercícios</u>: “testes de leitura silenciosa e de vocabulário”.          4º ANO – 1º sem: “Leitura em prosa e verso nos livros adotados. – Emprego de dicionário. – Leitura e comentário de jornais e revistas. – Resumo oral de trechos lidos em classe e fora desta. – Leitura de resumo escrito de trechos lidos fora da classe. – Leitura de folhetos sobre assuntos relacionados com o movimento econômico, industrial e social do Estado e do País”. 2º sem: “Leitura nos livros adotados, em jornal ou revista. <u>Exercícios</u>: “resumo da leitura feita. – Testes de leitura silenciosas. – Testes de leitura oral”.</p>	<p>com as convenientes inflexões de voz”. 2º ANO: não aparece nada explícito sobre a leitura.           PROGRAMAS DO CURSO NORMAL: PORTUGUÊS – 1º ANO: “Leitura, por um ou mais alunos, de trecho em prosa ou verso, de autor moderno, para interpretação do sentido... Leitura silenciosa de trecho em prosa ou em verso de autor moderno; resumo do conteúdo sem recorrer ao livro. (...) Leitura em voz alta, pela classe, de trecho escolhido, para reconhecimento dos adjetivos ocorrentes”. 2º ANO: “Leitura expressiva de trecho, em prosa ou verso, de autor antigo ou moderno, resumo de seu conteúdo... Leitura de trechos em prosa e verso de autores antigos (de preferência estâncias camonianas) para estudo da ordem direta e inversa do pensamento... Leitura expressiva de trechos de poesia nas suas diferentes formas de composição...” <u>Observações</u>: “O professor terá o cuidado de fazer com que os alunos articulem nitidamente os sons na dicção dos vocábulos e imprimam à leitura as inflexões de voz necessárias para traduzir fielmente a intenção do autor”. 3º ANO: Estudo de Gramática História, constando a leitura somente nas <u>Observações</u>: “O professor deverá: a) em cada lição, reservar um quarto de hora, pelo menos, para que a classe faça leitura expressiva e interpretativa de trechos, em prosa e verso, de autores antigos e modernos...” 4º ANO: Estudo de “Noções de Literatura Nacional” – literatura brasileira, suas fases; influência do fator étnico e do mesológico na formação da nossa literatura; trabalhos de escritores estrangeiros e nacionais sobre esse assunto; formas literárias: prosa e poesia; estudo amplo e exemplificado dos diversos gêneros de poesia; versificação; noções de mitologia grega e romana~; tradições, cantos e contos populares brasileiros etc.<u>Observações</u>: “No curso de literatura deverá o professor: a) em cada aula, fazer ler com expressão trechos seletos de prosa e verso para exercitar os alunos na interpretação e na crítica literária... c) destinar o tempo de uma aula, em cada mês, para serem declamados de cor pelos alunos, trechos de nossos principais escritores, escolhidos com razoável antecedência...”</p>
<p>1927</p>	<p style="text-align: center;"><b>Decreto 8.094 – 22/12/1927</b></p> <p>OBSERVAÇÕES: Incluem novas “Instruções” sobre “A escola”, “O aluno”, “O professor”, “A caixa escolar”, “Organização da classe”, “LEITURA” – geral e por ano, “ESCRITA”, “LÍNGUA PÁTRIA” – geral e por ano, “EXERCÍCIO DE REDAÇÃO”, “ARITMÉTICA”, “SUGESTÕES PARA O PREPARO DAS LIÇÕES”(adaptação do</p>	

ANEXO X

<p><b>1927</b></p>	<p>método Decroly), “INSTRUÇÃO MORAL” – geral e por ano, “DEVERES SOCIAIS DO ALUNO”, “DEVERES HIGIÊNICOS DO ALUNO”, “CAIXA ESCOLAR”, “RECLAMES ESCOLARES”, “PROVÉRBIOS”, “MÁXIMAS E PENSAMENTOS”, “INSTRUÇÃO CÍVICA” – geral e por ano, “FESTAS ESCOLARES”, “DIÁRIO DA CLASSE”, “CADERNETA ESCOLAR”, “INSTITUIÇÕES ESCOLARES”.</p> <p>Texto do Programa muito semelhante aos dos Decreto 3.405 de 15/01/1912 e Decreto 6.758 de 1º/01/1925. Estão anotadas aqui apenas os trechos que foram incluídos:</p> <p>1º ANO – 1º) Primeiro grau da leitura mecânica. 2º) Organizar ensino apropriado às dificuldades dessa leitura. 1º sem: “Conversa singela e atraente com os alunos sobre o assunto da primeira lição, mostrando-lhes objetos, afim de despertar sua atenção e interesse”. Idem Decreto 3.405 de 15/01/1912 mais: “Leitura no livro adotado”. 2º sem: Idem Decreto 6.758 de 1º/01/1925 menos “dramatização de pequenas historietas e poesias”.</p> <p>2º ANO – 1º) Segundo grau da leitura mecânica. 2º) Cingir-se a esta leitura, sem cuidar da interpretação. 1º sem: “Aconselhar os alunos a que procurem ler os anúncios, letreiros e reclames colocados nas ruas, os cartões de visita e subscritos de cartas, os títulos de jornais e seus anúncios grandes, outros escritos mais, pedindo auxílio deste ou daquele, ansiosos por aprender a ler”. Continua como Decreto 6.758 de 1º/01/1925, menos “interpretação e comentário”. 2º sem: Idem Decreto 6.758 de 1º/01/1925, substituindo-se “Resumo oral do trecho lido”, por: “Decomposição de vocábulos e formação de novos vocábulos”.</p> <p>3º ANO – 1º) Primeiro grau da leitura interpretativa. 2º) Fazer ler e verificar se compreenderam. 1º sem: Como meio de propaganda do livro, o professor abrirá as aulas, mostrando aos alunos livros bonitos e ilustrados de diversos tamanhos, e lhes contará uma história belíssima que leu em casa, reproduzindo-a com expressão, graça e clareza. Restante idêntico ao Decreto 6.758 de 1º/01/1925. 2º sem: Idem Decreto 6.758 de 1º/01/1925.</p> <p>4º ANO – 1º) Segundo grau da leitura interpretativa. 2º) Fazer ler com expressão, verificando se entenderam. 1º sem: “Ler esta frase que a classe há de copiar, entender e decorar: ‘— O Brasil espera que cada aluno do quarto ano ensine mais tarde um menino a ler e escrever.’ Apresentação, feita pelo professor, de revistas e jornais, entregando os mesmo aos alunos, para folheá-los à vontade durante uma aula.” Continua idêntico Decreto 6.758 de 1º/01/1925. 2º sem: “Leitura de um livro da biblioteca infantil, feita em casa.” Continua idêntico Decreto 6.758 de 1º/01/1925, acrescido de: “É pela leitura que nós nascemos para a vida intelectual, diz Antonio Albalat”.</p>
--------------------	---

**MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA LEGISLAÇÃO MINEIRA QUE AFETAM OS LIVROS, AS BIBLIOTECAS E A PRÁTICA DE LEITURA ESCOLAR NOS GRUPOS ESCOLARES E NAS ESCOLAS NORMAIS – 1906 A 1930**

ANO	LIVROS	BIBLIOTECA ESCOLAR	PRÁTICA DE LEITURA ESCOLAR
1906	<p align="center"><b>Lei 439 – 28/09/1906</b></p> <p>“o governo adotará ou fará organizar livros que auxiliem o professorado na educação da infância”.(Art.22/P.Ú.) Para esse fim, “será designada uma verba especial no orçamento anual das despesas da Secretaria do Interior”.(Art.23)</p>		
1907	<p align="center"><b>Decreto 1.969 – 03/01/1907</b></p> <p>“Os livros, utensílios, modelos etc, serão uniformes em todas as classes, não podendo o professor ou o aluno adotar outros que não sejam os recomendados pelo governo”.(Art.17) “Livros, modelos e mais utensílios fornecidos na classe pela escola aos alunos, não poderão ser conduzidos para fora do estabelecimento. A cada aluno será fornecido sempre o mesmo livro ou utensílio, ficando responsável pelos danos causados, e deverão esses objetos, quando possível, ter o número do aluno”.(Art.34)</p> <p align="center"><b>Decreto 1.982 – 18/02/1907</b></p> <p>“Os professores procurarão, tanto quanto possível, substituir-se aos compêndios no ensino das respectivas matérias, adotando tão somente os livros indispensáveis para leitura e consulta”.(Art.3º)</p>	<p align="center"><b>Decreto 1.969 – 03/01/1907</b></p> <p>“A cargo do diretor do Grupo Escolar ficarão os seguintes livros abertos e encerrados pelo inspetor escolar: Biblioteca etc”.(Art.46) “O livro de biblioteca conterà discriminadamente lançadas todas as peças de mobília, utensílios, livros, objetos etc, de modo a justificar a qualquer momento a existência exata dos mesmos”.(Art.47) “A biblioteca da escola, para uso exclusivo dos professores e alunos, se comporá especialmente de obras, publicações e revistas de ensino e educação, as quais serão adquiridas por donativos e, quando possível, com o auxílio da Caixa Escolar”.(Art.55) “Nenhum livro será retirado para consulta fora do estabelecimento, sem recibo do professor, que o assinará também para os seus alunos”.(Art.55/P.Ú.)</p>	<p align="center"><b>Decreto 1.969 – 03/01/1907</b></p> <p>“quando chamados a ler ou a responder, fá-lo-ão de pé”.(Art.16 § 1º) “Nas lições de leitura, a qualquer das classes, o professor deverá ler, previamente, o trecho dado, em voz alta e com expressão, de modo a ser bem ouvido por todos os alunos, que o imitação repetindo a mesma leitura”.(Art.34) “As primeiras lições desta disciplina não serão dadas exclusivamente por compêndio; deverão se, quanto possível, ministradas no quadro negro em letra impressa e manuscrita com variados exercícios”.(Art.34/P.U.) “Conjuntamente com as lições de leitura poderão ser ministradas outras disciplinas como: Língua Pátria, Moral, Ens. Cívico e Higiene etc, escolhendo o professor, para o dia, trechos de leitura que aproveitem a essas matérias”.(Art.67 §2º)</p>



ANEXO X

<p><b>1911</b></p>	<p><b>Decreto 3.191 – 09/06/1911</b>  “Regulamento Geral da Instrução do Estado”  Cabe ao Secretário do Interior “autorizar a distribuição e aquisição de livros, aparelhos ou qualquer outro material escolar ou didático”.(Art.4º)  “Os livros de leitura são propriedade do Estado e não dos alunos, e, Embora destinados ao uso destes, não poderão ser retirados das escolas”.(Art.194)</p>	<p><b>Decreto 3.191 – 09/06/1911</b>  “As bibliotecas que se fundarem anexas aos grupos ou às escolas singulares, receberão, entre outros, os seguintes livros: a) dicionários e gramáticas; b) Atlas e compêndios; c) compêndios de pedagogia; d) tratados sobre trabalhos manuais; e) livros de literatura clássica, coleção dos adotados para leitura nas escolas, relatórios etc”.(Art.190)</p>	
<p><b>1912</b></p>		<p><b>Decreto 3.738 – 05/11/1912</b>  BIBLIOTECA DAS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS:  “Para uso dos professores e alunos, haverá em cada escola uma biblioteca pedagógica, que ficará a cargo do secretário”.(Art.293)  “Não poderão fazer parte da biblioteca obras ou publicações contrárias à moral ou aos bons costumes, ainda que sejam de elevado valor literário”.(Art.293 §1º)  “A pessoa alguma será permitido retirar da biblioteca qualquer livro ou publicação”.(Art.293 §2º)  “A biblioteca será franqueada aos professores e alunos nos dias e horas em que funcionar a secretaria, contanto que observem a maior ordem, e guardem o maior silêncio”.(Art.294)</p>	
<p><b>1916</b></p>		<p><b>Decreto 4.524 – 21/02/1916</b>  BIBLIOTECA DAS ESC. NORMAIS:  “Compete ao auxiliar do diretor, [entre outras funções], guardar a biblioteca, tendo em ordem e catalogados todos os livros da mesma”.(Art.48)</p>	
<p><b>1924</b></p>	<p><b>Decreto 6.655 – 19/08/1924</b>  O registro do Estado obriga, [entre outras coisas], “não adotar livros ou compêndios condenados pelo Conselho Superior”.(Art.7º)  Os livros permanecem sem poderem ser conduzidos para fora do estabelecimento escolar e “a cada aluno será distribuído sempre o mesmo livro, ficando ele</p>	<p><b>Decreto 6.655 – 19/08/1924</b>  A direção dos estabelecimentos, com o concurso da Secretaria do Interior, dos Conselhos Escolares e dos alunos, organizará um museu e uma biblioteca “composta de livros de estudo e de recreio para uso de alunos e professores”.(Art.209)</p>	

ANEXO X

<p><b>1924</b></p>	<p>responsável pelo mesmo”.(Art.201) Os livros para o 2º, 3º e 4º anos do curso primário deverão ter uma duração mínima de 2 anos”.(Art.201 §1º) “Os livros que não tiverem mais aplicação nas escolas públicas serão devolvidos à Secretaria do Interior, a qual distribuirá aos estabelecimentos particulares que mantém alunos pobres”.(Art.201 §2º) Os “compêndios” serão auxiliares do ensino pelas coisas, abolindo-se “os processos que obriguem a aprender exclusivamente pela memória”.(Art.262)</p>		
<p><b>1927</b></p>	<p><b>Decreto 7.970-A – 15/10/1927</b> “Os livros adotados nas Esc. Primárias devem satisfazer aos seguintes requisitos: a) o papel não dever ser de espessura muito reduzida e a sua superfície deve ser lisa, fosca e de cor muito branca; b) a tinta deve ser francamente negra; c) as letras terão as hastes bem abertas e as dimensões das minúsculas, bem como as das entrelinhas, variáveis para cada ano do curso, serão as seguintes: 1º ANO – 3mm para minúsculas e 5mm para entrelinhas; 2º e 3º ANOS – 2mm para minúsculas e 4mm para maiúsculas; 4º ANO – 1,8mm para minúsculas e 3,5mm para maiúsculas; o comprimento das linhas não ultrapassará de 10cm”.(Art.166) Os livros permanecem não podendo sair dos estabelecimentos de ensino; os do 2º, 3º e 4º anos permanecem devendo durar no mínimo 2 anos e os que não tiverem mais aplicação na esc. Pública deve ser distribuído às particulares, como rege o Decreto 6.655 de 19/ ago./1924.</p>	<p><b>Decreto 7.970-A – 15/10/1927</b> Consta como uma das salas que deve haver em estabelecimentos de ens. Primário.(Art.144) É considerada como uma “dependência ou acessório da escola”.(Art.185) “Em cada Grupo Escolar se constituirá uma biblioteca para uso dos professores e dos alunos, com os livros aprovados ou recomendados pelo Conselho Superior da Instrução ou a ela destinados pelas autoridades do ensino ou doados por particulares”.(Art.186) “Nenhuma obra doada poderá figurar na biblioteca sem que tenha sido previamente examinada pelo diretor, que recusará as que julgue inconvenientes ou impróprias ao uso a que se destinam”.(Art.186/P.Ú.) Como constava no Decreto 1.969 de 03/jan./1907, os livros só serão retirados do estabelecimento escolar mediante recibo assinado pelo professor que fica com a responsabilidade por seus danos e as Caixas Escolares devem ajudar, no caso concorrer deste Decreto 7970-A, “com uma contribuição anual nunca inferior a 10% de sua receita”.(Art.189)</p>	<p><b>Decreto 7.970-A – 15/10/1927</b> “CLUBS” DE LEITURA: “Em cada Grupo Escolar serão organizados um ou mais clubs de leitura entre os alunos das classes do 3º e 4º anos”.(Art.198) • “O club terá por fim estimular a leitura de bons livros e favorecer o desenvolvimento do gosto na escolha das obras; promover a leitura em voz alta e a audição inteligente por parte do auditório infantil que assistir à leitura; desenvolver as aptidões de expressão por exposições orais que farão os alunos do resultado de suas leitura e da sua opinião sobre os assuntos sujeitos à deliberação do club; aumentar a biblioteca escolar pelo próprio esforço dos membros do club, os quais deverão conservar e encadernar os livros da biblioteca”.(Art.199) • “A direção do club pertencerá aos próprios alunos, que deverão eleger dentre eles para constituírem a administração”.(Art.200) • “Os professores devem, por todos os meios ao seu alcance, estimular e favorecer o bom funcionamento do club, sem, contudo, interferir na sua administração e no jogo espontâneo das atividades infantil. A sua</p>

1927			<p>ação se limitará a encorajar, por meio de conselhos, as crianças mais atrasadas a fazerem exercícios repetidos de leitura, de maneira a poderem pertencer ao club; a sugerir oportunidades para a organização de alocações a serem pronunciadas; a criar situações favoráveis à reunião do club e freqüente realização de leituras em voz alta”.(Art.201)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “O club organizará, depois de apresentadas fugestões e propostas por parte de seus membros, uma lista de 5 livros que, a seu juízo, devem ser lidos pelos alunos de cada classe antes de terminado o ano letivo”.(Art.202)</li><li>• “Depois de lidos pelos alunos pertencentes ao club os 5 livros a que se refere este artigo, designarão, em seção ou seções especiais, dentre eles o que, a seu juízo, deve ser recomendado como o mais próprio para ser adotado como livro do 4º ano”.(Art.202 §1º)</li><li>• “Os livros assim escolhidos pelo club serão submetidos ao exame dos professores e demais técnicos do ensino primário e propostos à consideração do Conselho Superior da Instrução”.(Art.202 §2º)</li></ul>
------	--	--	--

## ANEXO X

<b>MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA LEGISLAÇÃO MINEIRA QUE AFETAM A INSPEÇÃO DO ENSINO E O CONSELHO SUPERIOR</b>		
<b>ANO</b>	<b>CONSELHO SUPERIOR</b>	<b>INSPEÇÃO DE ENSINO</b>
<b>1892</b>	<b>Lei 41</b> Criação do Conselho Superior da Instrução Pública que tem por fim estudar os LIVROS DIDÁTICOS.	
<b>1906</b>	<b>Lei 439</b> Somente se refere.	
<b>1911</b>	<b>Decreto 3.191 – 09/06/1911</b> Composição – Presidente (Secretário do Interior); Vice-diretor Geral da Instrução; um professor da escola normal; um reitor ou professor do Ginásio; um professor primário ou diretor de grupo escolar; um inspetor regional; um professor particular”.(Art.8º) Atribuições do C.Superior, entre outras: “emitir parecer sobre compêndios e aparelhos didáticos”; “organizara relação dos compêndios aprovados par o ensino público e bem assim a dos livros que devem ser adotados em cada um dos 4 anos do curso primário”.(Art.31)	<b>Decreto 3.191 – 09/06/1911</b> Os Inspectores Regionais seriam “preferencialmente professores primários do Estado, ficando responsáveis por uma circunscrição literária”.(Art.37) “Atribuições dos Inspectores Regionais: visitar as escolas verificando [entre outras coisas] – VII: os compêndios adotados, os livros de que dispõem os alunos e seu estado. §11 Estimular a fundação de bibliotecas e museus escolares”.(Art.41)
<b>1924</b>	<b>Decreto 6.655 – 19/08/1924</b> Permanecem as atribuições que dizem respeito a dar parecer sobre os compêndios e demais livros adotados, além de organizar a relação dos livros que devem ser adotados em cada um dos anos primários, como no Decreto 3.191 de 09/jun./1911. “Não será submetida a exame e aprovação do Conselho Superior obra didática, cujo autor for membro do Conselho”.(Art.66/P.Ú.)	<b>Decreto 6.655 – 19/08/1924</b> Dividida em administrativa (inspectores Esc. Municipais, distritais ou técnicos regionais) e técnica (inspectores técnicos regionais).(Art.79) Os Inspectores Técnicos Regionais seriam “nomeados entre pessoas de notória capacidade moral e intelectual”.(Art.83) Entre outras atribuições, aos Insp. Téc. Regionais permanece a de inspecionar “quais os compêndios adotados, os livros de que dispõem os alunos e o estado em que se acham.”(Art.94)
<b>1927</b>	<b>Decreto 7.970-A</b> Compreende duas seções, administrativa e técnica.(Art.53) À seção técnica permanece competindo: “emitir parecer sobre compêndios”, “organizar anualmente a relação dos livros a serem adotados no curso primário”como no Decreto 3.191 de 09/jun./1911. À ela compete, ainda, “aprovar obras didáticas que se apresentem em curso aos prêmios instituídos pelo Estado” e “organizar a relação dos livros que devem constituir a biblioteca do professor, bem como orientar a formação dos museus e bibliotecas escolares”.	<b>Decreto 7.970-A</b> Permanece dividida em administrativa e técnica, com as mesmas funções no que diz respeito à leitura escolar.