

A ESCOLARIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

TRINDADE, Iole Maria Faviero – UFRGS

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita/n. 10

Agências Financiadoras: CNPq; PROPESQ/UFRGS

Introdução

A partir do campo dos Estudos Culturais e dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo, o presente trabalho examina deslocamentos nos discursos de alfabetização na Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930. Inicialmente, relatos dos Inspetores da Instrução Pública documentam tal deslocamento, destacando a valorização dada por esses representantes do governo à pedagogia moderna. De uma expectativa inicial, saber ler, escrever e contar, poderão ser percebidas outras, como próprias de pessoas que vivem em zonas rurais ou nas cidades, além daquelas que podem ser reconhecidas como as de governantes interessados na construção de um Estado que, respeitando suas características rurais, também viesse a ser industrial e moderno. Já as páginas as cartilhas, em textos que referem o domínio e o uso habilidades de leitura e escrita, além de ilustrar o processo de aquisição dessas habilidades e seus usos, destacam sua importância para a educação do/a cidadão/ã moderno/a.

Múltiplos discursos sobre a alfabetização e a escolarização constituindo deslocamentos entre expectativas e práticas

A seguir, destaco, dos relatos dos Inspetores Regionais sobre as escolas que tinham sob sua responsabilidade, discussões presentes nesses documentos quanto às expectativas de alfabetização. Com o desenrolar desses relatos, se pode constatar a variedade de discursos sobre a alfabetização, o valor dado à mesma e o descompasso entre os discursos pedagógicos veiculados nos relatórios dos governantes e as práticas docentes.

O Inspetor da 2ª Região, Pedro Duplan, ao relatar o trabalho das aulas de sua região, elogia um grupo de escolas pelo uso do método de ensino da leitura oficial, destacando a habilidade de um dos professores, pois ensina a ler em curto prazo, enquanto critica que as demais aulas “apenas” ensinam a ler, escrever e calcular.

As Escolas do Conde d’Eu, ambas bem providas, são as melhores do município, pela competência dos professores, os únicos que empregaram o método intuitivo de João de Deus.

O professor da cadeira do sexo masculino, Lucio Ferreira Soares, é realmente hábil em seu emprego, ensinando leitura em rápido prazo.

As mais escolas do município apenas ensinam leitura, escrita e primeiras operações sobre números inteiros. Não só os professores não têm tempo para mais, como os alunos não se demoram na aprendizagem (RELATORIO, 1898, p. 518).

Ao que parece, na medida em que os/as professores/as aplicassem o método de leitura João de Deus, estariam também utilizando o método de ensino intuitivo e, por consequência, ensinariam mais e melhor do que aqueles/as que não seguiam a orientação oficial. Cabia aos Inspectores Regionais controlar como determinados métodos e modos de ensino e de leitura eram colocados em prática. As expectativas que os inspetores e as famílias dos/as alunos/as tinham em relação à alfabetização e à escolarização pode ser constatada a partir do registro do Inspetor da 6ª região, Manoel Ignacio Fernandes, dirigida a Manoel Pacheco Prates, Inspetor Geral:

Do aproveitamento d’esses alumnos direi que não é desanimador o estado em que os vi; porém não poderei deixar sem protesto o procedimento da maioria dos srs. paes desses alumnos que, conforme já tive ocasião de vol-o transmittir em minhas informações trimestraes, apenas seus filhos conseguem um leve adiantamento em leitura, calligraphia e arithmetica, os retiram das escolas. Este facto muito concorre para desanimar os professores caprichosos, pois não lhes permite na epocha dos exames, apresentar senão um numero mui limitado de alumnos que demonstrem o zelo e cuidado que lhes deram, durante o anno lectivo (RELATORIO, 1898, p.562)¹.

A partir das observações desse Inspetor Regional, fico a me questionar a que corresponderia “um leve adiantamento em leitura, calligraphia e arithmetica” e o quanto isso bastaria aos/às alunos/as e as suas famílias. Tentando interpretar os dois trechos citados antes, com base na discussão feita na seção anterior e no início desta, poderia

¹ Devo ressaltar que essas representações das expectativas de docentes e das famílias dos/as alunos/as quanto ao domínio da leitura, escrita (apresentada como caligrafia) e cálculo (apresentada como aritmética) é feita por intermédio da voz dos Inspectores Regionais, ou seja, é apresentada segundo as interpretações que eles faziam das mesmas.

argumentar, então, que o tempo para a escolarização, alfabetização e alfabetismo de que as famílias desejavam/podiam dar/dispor para seus filhos/as não correspondia às expectativas do Estado, representado pelas vozes dos Inspectores; a limitação da escolarização ao ensino da leitura, escrita e cálculo parecia ser definida por esse tempo disponibilizado e a qualidade do alfabetismo seria dada pela maior ou menor competência docente de ensinar, marcada, novamente por essa restrição de tempo de escolarização. Temos, assim, duas instituições - família e escola - procurando definir o quanto seus filhos/as e alunos/as deveriam ser alfabetizados/as, escolarizados/as e educados/as. A fala do Inspetor da 1ª Região, Arthur Toscano Barbosa, aponta para a mesma questão, quando este se preocupa em “conscientizar” os pais para a importância da escola, ao mesmo tempo que “compreende” que o homem do campo não precisaria do domínio da gramática para cultivar a terra, embora assuma que o Estado deva vulgarizar o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Seguindo as interpretações que Castro-Gómez (2000) faz dos usos dados aos livros escolares para a distribuição do saber escolar, eu poderia dizer que a gramática seria importante para formar os/as cidadão/ãs da república, que compõem o grupo do “nós” e não o homem do campo, que, pelo menos, nesse momento, ainda comporia, o grupo dos “outros”.

Entretanto, não me descuido, sempre que se me proporciona ocasião e, como é de meu dever, em demonstrar aos pais que seus filhos não devem limitar-se a obter os meios essenciaes para aprenderem, para alcançarem os elementos primordiaes indispensaveis na lucha pela vida, em uma quadra da civilização humana em que, cada vez, temos maior necessidade de saber muito e de tudo. Mas devem procurar obter esses conhecimentos, capital tão ou mais importante que os que elles buscam em outra especie, e que se perdem com maior celeridade e em muito menor prazo.

Acredito, de boamente, que as minhas palavras, por bem inspiradas que sejam na compreensão verdadeira dos meus deveres, como funcionario e como cidadão, não abalarão a crença do homem do campo de que, em geral, elle não precisa na familia de quem saiba grammatica, mas de quem saiba arrotear a terra, fecundal-a e tirar d'ella os melhores fructos (RELATORIO, 1899, p.51-52).

A fala do Inspetor aponta para uma nova questão: o quanto a escola estaria atendendo às expectativas de escolarização, alfabetismo e educação, considerando o trabalho realizado em áreas rurais. Na voz de outro inspetor, o da 5ª Região, Manoel Pinto da Costa Brandão Junior, citando uma outra voz, podemos localizar a crença de que a escola permitiria opções de trabalho longe do campo, mostrando que tais opções só se tornariam acessíveis com o domínio da leitura, pelo menos.

‘Já não há necessidade de demonstrar a necessidade de abrir escolas, de as ter por toda a parte e de as ter excellentes.

Esta necessidade é compreendida por todos. Ninguém já pergunta quem quererá ser camponio de charrua ou moço de cavallariça, quando todos souberem ler’ (Jules Simon apud RELATORIO, 1899, p.154).

O Inspetor da 2ª Região, Pedro Duplan, esclarece, em 1899, que, em uma das aulas, o adiantamento ultrapassava a categoria “saber ler” incluindo as demais disciplinas da escola primária, enquanto, em outras aulas, a maioria dos/as alunos não possuía, ainda nem o domínio da leitura. Registrava também que, em uma primeira classe, a professora usava um silabário e não possuía pelo menos um dos apetrechos necessários ao ensino simultâneo: o quadro negro. Esse conjunto de cinco exemplos de apontamentos sobre o trabalho escolar de algumas aulas públicas, destacados de um conjunto maior de registros realizados por esse inspetor, foi retirado de seu relatório para ilustrar como estavam sendo desenvolvidas as atividades de leitura e escrita.

3ª mixta. Vila.

Professora: d. Prescilla Alves de Paula Duarte.

As varias classes em que estão divididos os alumnos mostram-se adiantadas não só em leitura, como tambem nas outras disciplinas do curso primario, o que é raro encontrar-se (RELATORIO, 1899, p.83).

6ª mixta. S. José do Hortencio.

Professora: Luiza Amalia Leite Machado.

Esta aula funciona de tarde, isto é, quando muito 3 horas por dia, como verifiquei em duas visitas em dias consecutivos.

Dos 18 alumnos que encontrei, 3 podiam ler no 2º livro, e sabiam alguma cousa da taboada, e os mais soletravam.

Esta escola não preenche seu fim n’um logar da importancia de S. José do Hortencio (ibid., p. 89).

5ª mixta. Trez Forquilhas.

Professora: d. Candida Maria Tavares.

Os apontamentos que tomei n’esta escola são:

‘2ª classe (lendo no 2º livro) 6

1ª classe. Syllabario 13

Alumnos presentes 19

Não tem estrado, nem quadro negro, nem livros de escripturação, nem matricula, nem regulamento, nem regimento’.

Penso que esta aula não preenche seu fim, devido ao estado de saude da senhora professora que, tendo passado pelas mais duras provações, no tempo da revolução, na própria casa onde funciona a escola e cansada por 32 annos de magisterio, não está mais em condições de cuidar do serviço como convém ao interesse publico (ibid., p. 96).

Como podemos verificar, a prática da leitura é comentada quanto ao adiantamento das classes, método utilizado, competência de leitura dos/as alunos/as,

usos de livros. Não há comentário algum com relação aos mesmos aspectos – adiantamento, método, competência, uso de lousas ou de cadernos - para a prática da escrita, a não ser a referência de que, em uma das aulas, faltaria o quadro negro e de que o grau de adiantamento das diversas classes de uma dessas aulas não se restringia a leitura, o que pode significar que, incluiria, pelo menos, a escrita. Mesmo o controle que o/a docente deveria fazer do funcionamento de suas aulas, documentando em livros de registro apropriados para o inspetor revisar, era inexistente em duas dessas aulas, exatamente aquelas em que os/as alunos/as se mostravam desinteressados e não conseguiram mostrar um bom desempenho diante do inspetor, e onde a “pobreza” e a desorganização da sala de aula espelhariam as próprias vicissitudes por que passou a “antiga” professora.

Nos relatórios dos Inspectores Regionais, que são anexados ao do Inspetor Geral nos anos de 1898, 1899 e 1900, encontro o registro sistemático da preocupação com a permanência do/a aluno/a na escola, para que dessa forma, chegasse a um grau de instrução maior do que o proporcionado pelo simples domínio das habilidades de ler, escrever e contar. Chervel (1990) constata a evolução sensível que o termo *aluno* sofre no século XIX, esclarecendo que se formaria “o/a aluno/a”, ao mesmo tempo que se ensinaria o que ele deveria saber, enquanto para o “escolar” somente se ensinaria o que deveria saber. Observa, ainda, que o uso desse termo concorreria fortemente com o uso da palavra “criança”, permitindo visibilizar que o uso de uma ou outra dessas denominações representava a transformação ‘em “educação” e em “formação do espírito” o que então não era mais do que “instrução” e “aprendizagens elementares”’ (ibid., p. 186). Os Inspectores gaúchos, além de se referirem aos alunos/alunas através dessas expressões, usam também “menina”, “moças” e “rapazes”, indicando que a faixa etária deveria ser bastante diferenciada entre o alunado, embora informem também que eles/as saíam das escolas antes de completar 13 ou 14 anos. Não só as famílias das áreas rurais são responsabilizadas pela saída dos/as filhos/as antes de completar o curso elementar, mas também as das áreas urbanas, cuja saída da escola ocorreria para o trabalho no comércio ou na indústria, como podemos constatar no relatório dos inspetores Manoel Ignácio Fernandes, da 6ª Região, e Arthur Toscano Barbosa, da 1ª Região.

A razão d’isto está em que os srs. pais não deixam seus filhos frequentar seguidamente as aulas. E’ raro ver um alumno que, matriculado aos 7 annos de idade, seja assiduo em suas classes, até

chegar aos 13 ou 14 annos: e, assim, obtenha um certo gráo de instrucção.

Em geral, os pais os retiram antes de completar o respectivo curso elementar, para os empregar ou seja no commercio, ou nas artes e industrias.

Identico proceder se observa nos districtos ruraes; sobretudo, na epocha das lavouras, em que os meninos vão auxiliar seus pais, n'aquelles trabalhos. E o mesmo succede nos sítios ribeirinhos, cujos habitantes se entregam á industria da pesca (RELATORIO, 1899, p.166).

Segundo esses relatos dos Inspectores Regionais, os/as alunos/as das áreas urbanas também saíam da escola sem o domínio das habilidades básicas de ler, escrever e contar, sendo que somente o seu domínio, como já vimos na primeira seção deste capítulo, seriam insuficientes para educar integralmente os/as futuros/as cidadãos/ãs. A seguir, veremos que formas de garantir a escolarização em novos moldes estariam sendo constituídas, considerando essas necessidades.

Como se constitui o discurso moderno da escolarização da alfabetização

Ao que parece, até 1900 os Inspectores Regionais demonstravam o interesse em revisar os postulados da escola tradicional ao desprestigiar métodos e modos de ensino e de leitura reconhecidos como ultrapassados.

Entre os discursos constituídores da pedagogia moderna, enquanto a Psicologia definiria o respeito ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, a Sociologia acenaria para a educação novas finalidades sociais: a educação passava a ser vista como instrumento de reconstrução social e estabilidade política (MONARCHA, 1990) e foi sob essa influência que a Pedagogia reformulou planos e programas. O lema do movimento renovador que se insurgia na década de 20 no Brasil seria consoante com o projeto político do primeiro governo republicano gaúcho, ao postular a “revolução dentro da ordem”, aproximando-se, portanto, ao da doutrina positivista de fortes traços *comtianos* que defenderia “progresso com ordem” ou “conservar melhorando”. Monarcha (op. cit.) observa que, ao mesmo tempo que o movimento renovador ou escolanovista defendia os valores das sociedades industriais, em um contexto marcado pela presença do universo agrário, rural e oligárquico (eu acrescentaria - próprio ao nosso Estado), propunha uma nova concepção da infância, de

métodos de ensino, de programas e currículos, de organização e administração escolar, o que implicaria também uma concepção de menoridade da sociedade civil. A hegemonia desse discurso no Brasil ocorreria nas décadas de 20 e 30, e podemos constatar aproximações a esse tipo de discurso que concilia a ação da escola à formação do trabalhador e à alfabetização inicial. A revisão que os governantes gaúchos começam a fazer da política administrativa republicana já no novo discurso do PRR, com o início do governo de Borges de Medeiros ilustra esse movimento (PINTO, 1986, p. 44):

O período que se segue a 1898, e que está sendo tratado como o primeiro momento de uma trajetória em direção a uma posição hegemônica no estado, caracteriza-se por um novo discurso, que poderia ser chamado de discurso de implantação do projeto político do PRR. Nossa hipótese é que, criadas as condições necessárias para a posição estável no poder nos primeiros dez anos, o PRR parte para a implementação de um projeto político que possuía duas linhas mestras – era antiliberal e não oligárquico. O antiliberalismo do projeto republicano gaúcho se concretiza institucionalmente na Constituição do Estado e nas políticas do PRR em termos de administração estadual, que se confundia com a administração partidária. O caráter não-oligárquico tem uma natureza mais complexa e se refere à necessidade do PRR de criar raízes na vida sócio-econômica do estado, sem contar com a rede de relações coronelistas que estavam nas mãos dos grupos tradicionais-liberais gaúchos. Construir uma posição hegemônica significava criar uma base de apoio fora do coronelismo tradicional.

Cabe lembrar que, em vista de que a maioria da elite gaúcha se encontrava intimamente ligada ao partido federalista, o discurso do PRR, para construir uma posição hegemônica como partido, dirigia-se a pecuaristas do centro norte, com menos tradição e poder econômico do que aqueles concentrados na região da campanha do Rio Grande do Sul, aos setores urbanos, constituídos de comerciantes e industriais, operários e empregados do setor de serviços, e a um terceiro grupo, formado de empregados do setor terciário, tanto do setor público como do privado. Cabe ressaltar, ainda, que o PRR entendia que o progresso econômico do Rio Grande do Sul era de sua responsabilidade, ou seja, do próprio Estado (PINTO, 1986).

Com vistas a discutir a relação entre poder econômico e expectativas de alfabetização, recorro Graff (1990). O autor sugere uma abordagem histórica do alfabetismo que se centre nas continuidades e descontinuidades, como também na extensão da mudança e descontinuidade para se compreender os seus legados. Para diferenciar continuidades de descontinuidades, o autor esclarece que nas continuidades o desenvolvimento e a mudança são mais graduais que nas descontinuidades.

Graff (1990) propõe que analisemos a relação entre alfabetismo e processos de desenvolvimento econômico. As explicações de Graff sobre a relação inicial entre alfabetismo e industrialização nos permitem entender a revisão de determinadas argumentações dos Inspetores Regionais, realizadas na fase inicial de implantação do projeto político do governo republicano gaúcho e que sofreram, em seguida, novas interpretações. As representações que os Inspetores Regionais teriam da relação entre escolarização e alfabetismo, com a entrada no mundo do trabalho de crianças e adolescentes, recriminando esses últimos e suas famílias, por afastá-los da escolarização, são abruptamente substituídas pelo discurso da profissionalização da escolarização e do alfabetismo através de outras vozes até o final da Primeira República, como a do futuro Secretário do Interior e Exterior, Protásio Alves. Devo observar, ainda, que o domínio das habilidades de ler, escrever e contar não seriam necessários para a entrada no mercado de trabalho em uma fase inicial da industrialização. Graff explica que

A industrialização inicial, como concordam as evidências de uma série de estudos, deveu pouco ao alfabetismo ou à escolarização; suas demandas sobre a força de trabalho foram raramente de natureza intelectual ou cognitiva. Na verdade, a industrialização, com frequência reduziu oportunidades para a escolarização e, conseqüentemente, as taxas de analfabetismo caíram à medida que ela cobrava seus direitos sobre o 'capital humano' de que se alimentava (GRAFF, 1990, p. 50).

O autor esclarece, entretanto, que em alguns lugares e períodos posteriores, a existência de níveis mais altos de educação popular anteriormente ao advento do capitalismo fabril pode ter contribuído para uma transição mais tranqüila para o mercado de trabalho. Este parece ter sido o movimento para viabilizar o plano de governo do PRR na Primeira República. A contextualização das ações governamentais quanto à instrução e a política econômica permitem compreender como foi sendo construída a profissionalização da escolarização para além do domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Registros pontuais do novo Secretário do Interior Protásio Alves, que assume a Secretaria do Interior em 1906, visibilizam a determinação de preparar não só os/as alunos/as, mas também os/as professores/as para o exercício profissional. Podemos, a partir de suas argumentações, perceber o deslocamento de discursos quanto à educação, com o deslizamento da valorização do ensino intuitivo, que privilegiava a observação, para a o ensino ativo, que privilegiaria a ação.

É preciso preparar o professor para, ao lado da instrução literaria, proporcionar ao alunno da aula urbana conhecimentos que facilitem a sua iniciação na vida commercial e industrial, e no da aula rural ensino pratico e relativo á agricultura e zootechia.

É evidente que para isso tem o professor da escola rural de conhecer physica, chimica e sciencias naturaes (RELATORIO, 1907, p. 11).

Tem V. Exc^a., com as suas ordens, attendido a triade; fazendo-se o maximo possivel dentro das contingencias do meio, representado pelo tempo e recursos financeiros. Não é certamente possível substituir de prompto grande numero de professores moldados em antigos methodos e incapazes, por isso, de se tornarem completamente educacionistas modernos, que, em vez de tolherem, desenvolvem a flexibilidade de espirito das creanças, tornando-as aptas para a actividade actual. Mas a Escola Complementar, bem provida de material e pessoal, prepara os novos professores com as qualidades necessarias e a acção constante, por intermedio dos inspectores escolares, junto aos professores de velhos methodos, corrigem tanto quanto possivel defeitos de educação notados (RELATORIO, 1914, p.8).

A partir das mudanças nas políticas educacionais ocorridas na passagem do governo imperial para o republicano, as experiências docentes, vistas como não científicas, foram consideradas obstáculos às inovações e, portanto, precisavam ser qualificadas. Como a escola republicana deveria preparar as novas gerações, caberia a Escola Complementar formar os/as “novos/as” professores/as e ao Estado o controle do ensino racional e eficaz, através da inspeção escolar. Como já disse antes, embora sejam as décadas de 20 e 30 aquelas que assistiram à ascensão da Escola Nova, teremos sua “construção” como discurso a partir das contribuições prévias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, tomadas como modelo pelos republicanos para substituir a instrução pública imperial. Souza (2000) observa que os republicanos condenariam os métodos de ensino da instrução pública imperial, tendo por referência o relatório e pareceres de Rui Barbosa que propunham a reforma do ensino primário, elaborados em 1882. Como Rui, eles elegeriam como figura principal de seus ataques a utilização da memorização na instrução..

Para ilustrar a representação que os republicanos tinham da escola imperial, quanto à sua competência - de apenas ensinar a ler o filho do proletário -, apresento argumentação de Protásio Alves, desqualificando-a, para propor sua substituição pela escola pública republicana, que educaria essa criança de forma “completa”, “democrática”.

Guiado pela directoria por V. Ex^a traçada, amparada sempre pelas lucidas resoluções na execução do programma, o ensino publico no Rio Grande do Sul passou pouco a pouco por completa transformação. Antiga escola dos primeiros tempos da Republica, que conservava o aspecto ainda dos tempos coloniaes, onde o filho do proletario isolado, aprendia a ler sob o regimen da palmatoria, olhando para as outras creanças que passavam para os collegios particulares, como privilegiados da sorte, gerando sentimentos de inveja e outros mais baixos, foi substituida por collegios e outras escolas, onde, ao lado da educação completa, a creança tem o sentimento de igualdade de origem, só quebrada pelo merito que o esforço individual conquista. A escola publica, que humilhava ao que transpunha suas portas, pois a sua frequencia significava indigencia, hoje é procurada indistinctamente; os seus humbraes são altos para deixar passar a todos de cabeça erguida (RELATORIO, 1918, p. XI).

O princípio da igualdade de oportunidades aparece como obra da república, atribuindo ao mérito dos/as alunos/as a conquista da “educação completa”, já que o esforço do governo para qualificar a escola poderia ser constatado no investimento na formação docente. A Escola Complementar teria a responsabilidade de formar os/as “novos/as” professores/as necessários/as à mudança de métodos e modos de ensino. As próximas falas dos governantes são ilustrativas desse movimento de modernização constante realizado através da formação de professores/as na Escola Complementar.

As alumnas mestras, que são contractadas como auxiliares do ensino, ministram nos collegios os methodos hodiernos de leitura, arithmetica, lições de cousas, trabalhos manuaes, canto gymnastica sueca. Tem se realisado no fim de cada anno lectivo uma exposição dos trabalhos manuaes realisados na Escola Complementar e nos collegios elementares (RELATORIO, 1916, p.29).

O “entusiasmo pelo novo” apresenta o próprio presente ou um passado recente como indesejáveis e decadentes, pois obstaculizariam o progresso. Ao mesmo tempo que os representantes do primeiro governo republicano gaúcho desqualificam o passado como uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo, apresentam a construção do futuro através de ações governamentais que, no presente, permitiriam a superação dessa situação.

Como os textos das cartilhas visibilizam representações de leitura e de escrita

As páginas das cartilhas, em textos que referem o domínio e os usos das habilidades de leitura e de escrita, de certa forma, refletem as expectativas predominantes entre os séculos XIX e XX no nosso país e no Estado do Rio Grande do Sul, quanto à aquisição e funcionalidade dessas habilidades. Para a análise que realizo dos textos que, nas cartilhas, tratam dessas mesmas habilidades e seus usos, conto com a teorização que fazemos hoje sobre a alfabetização e o alfabetismo e com os registros das interpretações dos Inspectores da Instrução no nosso Estado, presentes nos seus relatórios anuais, quanta a essas habilidades. Mesmo que as cartilhas examinadas não sejam, em sua maioria, as adotadas na Instrução Pública do nosso Estado, elas documentam as representações que esses discursos ganharam para a produção da Instrução Pública como “obra” da República.

Cook-Gumperz (1991) nos dirá que a escolarização foi a forma escolhida pelo Estado moderno para civilizar as massas, fazendo da alfabetização um dos instrumentos para alcançar esse fim, já que a “educação não apenas promove a alfabetização e a escolarização não a desenvolve simplesmente; sem alfabetização não há nem escolarização e educação” (p. 46). Além do mais, interessaria à educação moderna disciplinar os usos da alfabetização através da escolarização: “O objetivo da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização” (ibid., p. 40). Temos, assim, a escolarização da alfabetização, já que

a mudança a partir do século dezoito não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações, de uma idéia pluralista acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade, até uma noção de alfabetização escolar única, estandarizada, do século XX (ibid., p. 37).

As cartilhas que foram adotadas ou circularam no mercado editorial do nosso estado conferem à alfabetização um domínio que ultrapassa a aquisição e uso das habilidades de ler e escrever, requisitando delas a formação do/a bom/a cidadão/ã. Nos exemplos que apresento a seguir, veremos que os textos das cartilhas privilegiaram a

funcionalidade da leitura e da escrita, exemplificada pela apresentação de uma cartinha, em que uma suposta criança escreve para mostrar que já aprendeu a ler e a escrever e já pode, então, fazer uso dessas habilidades, assim como pode interagir com outros portadores de texto, como jornais e livros. Tais textos ilustram também o próprio processo de aquisição da escrita e da leitura pelas crianças, aproveitando o texto para refletir sobre esse processo, conforme uma determinada metodologia de ensino dessas habilidades. Outros textos das cartilhas mostram também que a leitura é imprescindível, estando o domínio dessa habilidade associado, de forma explícita, ao reconhecimento dos sujeitos como “gente” e/ou brasileiro. Assim, saber ler seria o primeiro passo para se reconhecer o/a aluno/a como “educado/a”. Vejamos.

CARTA

Porto Alegre, 20^{de} setembro de 1929.

Sra. Iracema Peixoto

Querida mamãe,

Venho dar-lhe uma agradável notícia. Já sei ler!

Como vês, já sei escrever também.

Quando aqui cheguei, não conhecia uma letra sequer.

Hoje leio histórias, os jornais e o livro de contos que recebi da boa professora.

Como me sinto feliz por dar-te, em tão pouco tempo, essa boa nova.

Quanto devo a minha querida mestra!

Prometto-lhe continuar sendo sempre dócil, aplicada, seguindo assim os teus conselhos.

A ti e ao papai envio beijos a filhinha

Laura.

NOTA – procure-se que os educandos escrevam correctamente esta carta, primeiro em cópia, e depois sob ditado.

(ACAUAN; SOUZA, 1931, p. 111)

(sem título)

1. Lúcia está sentada no sofá.
2. Ela tem em frente um livro aberto.
3. Esse livro é uma cartilha antiga.
4. Sua primeira página tem um veado.
5. A segunda tem somente - fa, fe, fi, fo, fu.
6. Que vem a ser isto?
7. A menina não entendeu nada.
8. Va, ve, vi, vo, vu, é que deveria lá estar.
9. Lúcia pôs a mão no queixo e começou a pensar.
10. Vou fazer nomes com fa, fe, fi, fo, fu.
11. Com fa, eu faço... fava.
12. Com fe, eu faço... fera.
13. Com fi eu faço... fita.
14. Com fo, eu faço... fole.
15. Com fu eu faço... fubá.
16. Mas, que tem isto com o veado?
17. Veado começa por ve!

[imagem de um veado acompanhada logo abaixo de três frases em letra manuscrita]

1. Lúcia volta a fôlha do livro e diz :
2. Vamos ver a história do veado.
3. Virou mais uma fôlha do livro.
4. Numa página havia uma boneca sentada em um tapête.
5. Muito bem! Vamos ler a história da boneca!
6. Na outra página estava: va, ve, vi, vo, vu.
7. Com isto só posso dizer: viva, vovô!
8. Se eu combino fa e va, tenho... fava.
9. Muito bem! Vovô gosta muito de favas.
10. Também poderia dizer fa...vo.
11. *Bravos! Eu gosto de favos... de mel.*

[imagem de uma flor]

1. Lúcia tomou gôsto pelas combinações.
2. Resolveu fazer mais uma.
3. Logo pensou em – boneca e tapête.
4. Ela escreveu num papel – bo...ne...ca.
5. Na outra linha escreveu – ta...pê...te.
6. Uma palavra ficou embaixo da outra.
7. Lúcia combinou os pedaços das palavras.
8. Conseguiu um quadrinho, assim:
[imagens de uma boneca e de um tapete, acompanhadas de um quadro com palavras que representam essas imagens divididas em sílabas]
9. Ela juntou os pedacinhos e assim conseguiu formar as palavras

bô ...ca

ca...bo

bo...né

bo...te

ca...ne...ca

ca...ne...ta

(OLIVEIRA, 1954, p.63-66).

Agora sim, agora sou gente.

Já sei ler os anúncios dos jornaes e os letreiros das vendas das ruas por onde eu costumo passar para ir á escola.

Hontem li com facilidade os dizeres de algumas placas fixadas ás portas de casas de médicos e de advogados.

Como é bom saber lêr!

Bemdito o dia que a boa da mamãzinha me mandou para a escola!

(QUAQLIO, 1921, p. 70)

A partir desses três textos apresentados, a título de ilustração, poderíamos discutir as representações que os discursos sobre o alfabetização, especialmente, recebiam nas páginas das cartilhas. Graff não separa alfabetismo de alfabetização, pois o que define por *literacy*² é tanto habilidade, técnica (alfabetização) quanto estado, condição (alfabetismo), acrescentando que, para se construir uma definição, devemos examinar contextos específicos, o que implica produzir uma definição de alfabetismo própria a um contexto geográfico e histórico específico, caracterizado por suas continuidades e descontinuidades. Se para o inglês usa-se uma única palavra - *literacy* -

² Para Graff (1990), “*literacy* é, acima de tudo, uma tecnologia ou um conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos e impressos” (ibid., p. 35). O que implica *literacy* ser vista “como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão” (id.).

para definir o processo da alfabetização e o seu produto, no português do Brasil, considerando instâncias acadêmicas de uso, a diferenciamos em *alfabetização* e *alfabetismo*.

Entre o final do século XIX e início do século XX, não havia a diferenciação entre esses termos como construto teórico³, mas os textos das cartilhas apontam distintamente para eles e sua relação: a alfabetização propicia o alfabetismo ou, dito de outra forma, o processo leva ao produto. A compreensão das expectativas de alfabetismo e alfabetização, assim como de sua relação com as expectativas de educação e escolarização, exige o exame de “contextos materiais e culturais precisos, historicamente específicos” Graff, 1990, p. 40) e existem marcas desses discursos e representações nos textos das cartilhas, como pudemos constatar.

Concluindo

Um recorte das interpretações dadas à alfabetização e sua escolarização, através da análises desenvolvidas com minha pesquisa de doutoramento foi apresentado neste texto; outras leituras precisam ser encaminhadas e aprofundadas a partir de novos olhares para esse mesmo período histórico e para os demais, através de outros recortes de análise que visibilizem outras vozes, outros discursos e suas representações. Enfim, são infundáveis as análises que eu poderia ter realizado ao “olhar” para cada documento examinado. Existe um vasto campo de estudos a ser vasculhado, o qual precisa contar com pesquisas sistemáticas, para a disponibilidade, fortalecimento e enriquecimento de informações e análises.

Referências bibliográficas

³ Em publicação de 1990 (*Teoria & Educação*, n. 2) o termo *alfabetismo* é usado em muitos dos artigos traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva. A tradução de *literacy* por *alfabetismo* no texto de Graff (1990) é justificada pelo do tradutor (Cf. N. do T. nº 36). Localizo nessa publicação o uso, pela primeira vez, do termo *alfabetismo* em publicações no Brasil. Para Soares (1996; 1998) letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das ciências lingüísticas, pois foi na segunda metade dos anos 80 que ela surgiu no discurso dos especialistas dessas áreas. A autora observa que as primeiras ocorrências foram nas publicações de Kato (1986), Tfouni (1988) e Kleiman (1995).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (comp.). Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo da pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, p. 30-64, 1990.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. p. 15-61.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Nova Escola*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

PINTO, Céli Regina J. *Positivismo: um projeto político alternativo (RS: 1889-1930)*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

SOARES, Magda. Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 10, p. 83-89, ago.1996.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *Escola e memória*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade de São Francisco/EDUSF, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

Cartilhas e Primeiro Livro

ACAUAN, Olga; SOUZA, Branca Diva Pereira de. *Queres ler? Primeiro livro*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1929.

OLIVEIRA, M. de. *Cartilha ensino-rápido da leitura*. 840 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1954.

QUAGLIO, Clemente. *Cartilha brasileira. Ensino rápido da leitura*. São Paulo: s. ed., 1921.

Relatórios

RELATORIO apresentado ao Sr.Dr. Julio Prates de Castilhos, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 31 de julho de 1896. Porto Alegre: Officinas a Vapor da Livraria Americana, 1896.

RELATORIO apresentado ao Sr.Dr. Julio Prates de Castilhos, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 30 de julho de 1898. Porto Alegre: Officinas Typographicas da Livraria do Globo, 1898.

RELATORIO apresentado ao Sr.Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 30 de julho de 1899. Porto Alegre: Oficinas Typographicas de Emilio Wiedemann & Filhos, 1899.

RELATORIO apresentado ao Sr.Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 30 de agosto de 1900. Porto Alegre: Oficinas typographicas da Livraria Americana, 1900.

RELATORIO apresentado ao Sr.Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 15 de setembro de 1907. Porto Alegre: Typografia D' "O Debate", 1907.

RELATORIO apresentado ao Sr.Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 8 de setembro de 1909. Porto Alegre: Typographia e Livraria Universal de Carlos Echenique, 1909.

RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr.Dr.Protasio Antonio Alves, D.D. Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, pelo Dr. Firmino Paim Filho, Director Geral, em 30 de agosto de 1914. Porto Alegre: Off. Grap. da Casa de Correção, 1914.

RELATORIO apresentado ao Exmo. Snr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado, Vice-Presidente em Exercício do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 8 de setembro de 1916. Porto Alegre: Oficinas Gráficas D' "A Federação", 1916.

RELATORIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr.A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 4 de setembro de 1918. Porto Alegre: Oficinas Gráficas D' "A Federação", 1918a.

RELATORIO apresentado ao Dr. Getulio Vargas, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr.Oswaldo Aranha, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 28 de agosto de 1929. Porto Alegre: Officinas graphicas d' "A Federação", 1929.