

Lecturas escolares en Argentina y Brasil (1890-1930)

Kazumi Munakata e Marcia Razzini (PUC-SP)
Mariana Alcobre e María Belén Irazabal (BNM)

Resumen: En la ponencia se analizarán las ideas que circularon a través de las lecturas escolares en Argentina y Brasil, por medio de un estudio comparativo de los libros de lectura y de texto que circularon en las aulas de la región. La historia de sus autores y editoriales, los métodos de lectura, las temáticas trabajadas para la enseñanza, entre otras puntualizaciones, formarán parte de la mirada en esta primera aproximación. El trabajo que presentaremos en este caso, está organizado en tres partes. En la primera presentaremos el origen del proyecto y el desarrollo del mismo. En segundo lugar se presentará un avance de las lecturas seleccionadas que nos permitirán trabajar sobre el análisis de la construcción de los modelos escolares latinoamericanos y por último se marcarán los ejes a trabajar en la exposición.

Introducción

A idéia de desenvolver um projeto conjunto que comparasse livros escolares argentinos e brasileiros de uma mesma época começou no final de 2004, quando foi firmado acordo de cooperação entre a Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), o Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE) e o projeto LIVRES (Livros Escolares Brasileiros), banco de dados desenvolvido por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O projeto consistia na pesquisa e realização de uma exposição virtual de livros que fossem representativos de tendências locais na conformação escolar dos cidadãos de ambos os países. Mudanças na coordenação do CRE Mário Covas, no início de 2005, entretanto, inviabilizaram o projeto, o qual foi retomado, no final de 2007, com a proposta de um novo acordo de cooperação, entre a BNM e a PUC-SP.

Antes, porém, de passarmos às questões específicas do projeto coletivo, desenvolvido pela BNM e PUC-SP, para a elaboração de uma exposição comparativa entre livros didáticos argentinos e brasileiros, é necessário explicitar os motivos pelos quais nossa escolha recaiu sobre esse produto cultural tão difundido nas escolas elementares. Para isso, será preciso recuar um pouco no tempo e retomar rapidamente correntes teóricas que influenciaram os estudos na área de história da educação, notadamente a história do currículo e a história das disciplinas escolares, recurso que também procura situar o próprio trabalho coletivo, no âmbito da história da educação.

Nas décadas de 1960 e 1970, as chamadas Teoria Crítica do Currículo e Nova Sociologia da Educação constataram o caráter não meramente técnico e administrativo do currículo escolar. Segundo essas perspectivas, o currículo não designa um campo em que simplesmente se busca o modo mais pedagogicamente adequado de selecionar, organizar, administrar e ministrar os conteúdos dos conhecimentos, mas um conjunto de prescrições e práticas que, sob esse pretexto pedagógico, contribui para a reprodução das relações sociais existentes. Expressão da ideologia, para se efetivar como tal requer o cancelamento de sua história, e, portanto, a sua crítica depende exatamente da elucidação da história da sua instituição. De reconhecida fertilidade, essa abordagem conferiria nova direção aos projetos de reforma curricular daqueles anos, com base, exatamente, na crítica de ideologia.

Passada a vaga reformadora, no entanto, o conservadorismo reinstalou-se facilmente no currículo. Segundo certas vertentes de análise, como a de Ivor Goodson (1990, 1995, 1997 e 1998), isto ocorreu simplesmente porque as propostas reformadoras deixaram intactas as “terras altas”, os lugares mesmos que dão suporte ao currículo “tradicional”: as disciplinas escolares. Os reformadores buscaram introduzir uma postura “crítica” e “reflexiva” nas disciplinas, tentaram ultrapassar suas fronteiras mediante propostas de “interdisciplinaridade”, mas não interrogaram sobre o fato de as disciplinas escolares aparecerem como unidades epistemológicas e, portanto, não buscaram elucidar a sua historicidade.

Embora sem explicitar essas preocupações políticas, a vertente francesa de investigação da história das disciplinas escolares, representada, entre outros, por André Chervel (1990 e 1998) e Bruno Belhoste (1995), também interroga sobre a instituição, historicamente determinada, das disciplinas escolares. Decorrente da crise das chamadas humanidades, padrão e ideal do ensino prevalente até o final do século XIX (Chervel e Compère, 1997), as disciplinas escolares não resultam simplesmente do desmembramento dos “conteúdos” ali embutidos, mas de sua seleção e reorganização, implicando expurgos, acréscimos, alteração de significado etc., numa operação efetivada “pela escola, na escola e para a escola” (Chervel, 1990). Convém advertir para o fato de que o processo de configuração dos saberes escolares como disciplinas ocorre paralelamente à constituição dos conhecimentos universitários e científicos tal qual se apresentaram ao longo do século XX, cujos processos ainda estão por ser elucidados.

No âmbito escolar, a constituição das disciplinas corresponde à redistribuição das finalidades atribuídas à instrução. Se as humanidades tinham como fim a formação do homem “livre” e “integral”, com as disciplinas, agora, as finalidades podem ser mais minuciosamente administradas. A gramática escolar, por exemplo, na conhecida análise de Chervel, visa muito

mais a ortografia do que as regras gramaticais propriamente ditas. Nessa medida, identificar as finalidades, nem sempre explícitas, das disciplinas escolares é de fundamental importância para a pesquisa nessa área.

Isso não significa que os conteúdos explícitos não tenham importância. As disciplinas não são um pretexto e ocasião para que certas finalidades sejam realizadas; se elas se constituem como suportes das finalidades é porque acionam certos conteúdos e não outros. Por isso, a investigação histórica das disciplinas escolares deve desvendar não apenas os processos de sua constituição e de consolidação como uma vulgata (Chervel, 1990 e 1998), como também as modalidades de sua difusão e apropriação, seja por diferentes propostas curriculares ou por livros didáticos e publicações educacionais. Além dessas permanências, é preciso também averiguar as rupturas.

Postular que uma disciplina escolar implica finalidades é também afirmar que ela não se reduz a um conjunto, mais ou menos homogêneo, de conteúdos. Em suma, ela não é um conjunto de idéias, cujo “ensino” deve ser planejado à parte, como se fosse uma “transposição didática” (Chevallard, 1991; Chervel 1990) da ciência de referência. Não há, de um lado, a disciplina escolar e, de outro, a sua didática, pois a noção de disciplina escolar já contém as atividades e os exercícios que ela requer. Nessa medida, métodos e modos de ensino vinculam-se intimamente às disciplinas escolares. Do mesmo modo, as avaliações também constituem componente importante das disciplinas escolares.

Por fim, não se pode perder de vista que as finalidades inscritas nas disciplinas escolares visam não simplesmente o ambiente escolar, mas a sociedade em que este se situa. Por isso um tópico importante da pesquisa sobre disciplinas escolares incide sobre os processos de aculturação dos alunos e a relação (e a distância) entre o que foi ensinado e o que foi aprendido.

As fontes para esse conjunto de tópicos de investigação são dos mais variados tipos, sendo os mais óbvios os programas respectivos das disciplinas escolares, os cadernos e as anotações de alunos, os apontamentos do professor, os registros em dispositivos como diário de classe, as provas e os exames, relatórios de inspetores e relatórios de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, biografias e autobiografias, obras de ficção, história oral e observação in loco são recursos que devem sempre ser levados em conta, apesar das dificuldades metodológicas que implicam.

Por fim, o livro didático (e similares: livro-texto, livro de leitura, manual etc.) tem sido considerado uma fonte privilegiada para o estudo da história das disciplinas escolares, na medida em que se constitui na expressão quase canônica da vulgata acima referida. Ali estão

os conteúdos que numa época se consolidaram como constitutivos de uma disciplina. Mais do que isso, é cada vez mais freqüente o livro didático apresentar uma estrutura que já organiza os conteúdos em unidades que simulam uma aula, com respectivas atividades, exercícios e avaliações. Acompanhar as sucessivas edições de livros didáticos possibilita, então, traçar a evolução das disciplinas escolares. Além disso, examinar as disciplinas escolares mediante livros didáticos significa reconhecer que a vulgata também se determina em esferas pouco consideradas, que são o âmbito da edição e distribuição desses livros e os sujeitos aí envolvidos, desde autores, editores, divulgadores, até, quando houver, aqueles encarregados de avaliar os livros (Munakata, 1997).

De maneira geral, nota-se que o crescimento de pesquisas sobre os manuais escolares na área de história da educação deveu-se a dois movimentos distintos que se beneficiam mutuamente. De um lado, a história cultural e a história do livro e da leitura (Chartier, 1990; Darnton, 1990) abriram espaço para a história do livro escolar em publicações coletivas e abrangentes que deram bastante visibilidade a esse produto cultural (Chartier, Martin e Vivet, 1986; Escolar, 1996; Michon e Mollier, 2001).

De outro lado, a aproximação da história da educação com a história social, com a história cultural, com a sociologia da educação e com outras áreas do conhecimento significou, na prática, a introdução de novas fontes e novos objetos nos estudos de história da educação, para dar conta da multiplicidade de temas e assuntos que se abriram com os estudos da chamada “cultura escolar” (Julia, 2001) e “forma escolar” (Vincent, 1994). Nesse sentido, o livro didático tem sido considerado fonte e objeto privilegiado para a contextualização de práticas escolares e tem ocupado lugar de destaque na história das disciplinas escolares e na história do currículo.

O livro didático pode ser considerado um “espaço de memória” para a história da educação na medida em que reflete, ao mesmo tempo, uma “imagem sistêmica da escola que ele representa” e uma imagem da “sociedade que o escreve e que o utiliza”, seja através da materialização dos programas, como “suporte curricular” que ele é, seja através das “imagens e valores dominantes da sociedade” que ele veicula, seja ainda através das “estratégias didáticas” e práticas de ensino-aprendizagem que ele expressa (Escolano, 2001).

Nesse movimento de renovação da área de história da educação, observa-se o interesse pela constituição de museus e acervos com o objetivo de preservar o patrimônio histórico

educacional, interesse aumentado nos anos de 1990, sendo que muitas iniciativas são tributárias da ação direta de pesquisadores de história da educação.¹

Entre os diferentes tipos de acervos que ganharam maior atenção dos pesquisadores em história da educação, destacam-se as coleções de livros escolares, sejam as mais antigas, constituídas em museus, bibliotecas ou escolas normais, sejam as mais recentes, formadas em decorrência dos estudos de grupos de pesquisa de história da educação e de outras áreas de Educação, Letras, Comunicação, além da própria História.

Junto ao esforço de reunir materialmente obras didáticas, que passaram a ser cada vez mais usadas como fonte e/ou como objeto de pesquisa, procurando atender às necessidades técnicas de conservação, notam-se iniciativas interinstitucionais para concentrar grande quantidade de informações em bancos de dados específicos, cuja divulgação aumentou exponencialmente com a Internet. Entre estas, destacam-se o projeto francês, EMMANUELLE², lançado em 1980, pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP); o projeto espanhol e latino-americano, MANES³, constituído em 1992 pela Universidad Nacional de Educación a Distancia e PATRES-MANES⁴, da mesma universidade; o projeto argentino HISTELEA⁵, organizado em 1996 na Universidad Nacional de Luján; o projeto canadense, MSQ⁶, inaugurado em 1997 pela Université Laval; e o projeto brasileiro, LIVRES⁷, desenvolvido na Universidade de São Paulo, desde 2003, do qual fizeram parte pesquisadores da PUC-SP, como Kazumi Munakata e, na época, Marcia Razzini (atualmente professora Cefiel-Unicamp). Alguns desses projetos incluem, ainda, a digitalização de documentos ou de livros inteiros, o que tem contribuído para a preservação dos mais raros ou daqueles que se encontram em péssimo estado de conservação.

A Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) também possui considerável acervo de livros escolares, sendo que muitas obras foram digitalizadas integralmente e estão disponíveis para consulta *on-line*.⁸

Desta forma, com o objetivo de divulgar os acervos bibliográficos da BNM e os acervos brasileiros de livros escolares e, ao mesmo tempo, de promover o intercambio de

¹ Em 2006, foi inaugurado o Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), na Espanha, que guarda copioso acervo de livros didáticos reunido ao longo de vários anos pelo Prof. Agustín Escolano Benito. Disponível em <http://www.ceince.eu/>, acesso em 8/4/2008.

² Disponível em <http://bdd.inrp.fr:8080/Emma/EmaWelcome.html>, acesso em 16/8/2008.

³ Disponível em <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>, acesso em 16/8/2008.

⁴ Disponível em <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/index.htm>, acessado em 16/8/2008.

⁵ Disponível em <http://www.histelea.unlu.edu.ar/index.html>, acessado em 16/8/2008.

⁶ Disponível em <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>, acesso em 16/8/2008.

⁷ Disponível em <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>, acesso em 16/8/2008.

⁸ Disponível em <http://www.me.gov.ar/bnm/>, acesso em 16/8/2008.

projetos de investigação na área de história da educação em ambos os países, justifica-se a realização de um projeto coletivo entre a BNM e pesquisadores da PUC-SP, de forma a reunir experiencias e esforços com o objetivo de organizar una exposición comparada de libros escolares argentinos e brasileiros, mesmo que, para isso, tenha que superar dificultades com a distância geográfica e com as diferencias lingüísticas, expresas también nesta comunicación, realizada em espanhol e em português.

1. El proyecto colectivo

La insistencia en la pesquisa colectiva y comparada se debió a la constatación de que en las últimas décadas la investigación en historia de la educación en América Latina, en Argentina y Brasil especialmente, alcanzó un amplio desarrollo que nos brinda una vasta y sólida bibliografía para el estudio de la formación de los sistemas educativos latinoamericanos.

Es por ello que ambas instituciones, formarán un equipo de trabajo en conjunto, constituido por un grupo de investigadores, para realizar una exposición virtual sobre las lecturas en la escuela primaria de Argentina y Brasil, desde finales del siglo XIX hasta 1930.

Este equipo se encargará de realizar la selección y catalogación del acervo con relación a las obras didácticas del período a trabajar (1890-1930). Además, de elaborar en forma conjunta los contenidos de la exposición virtual sobre un estudio comparado de las lecturas escolares en Argentina y Brasil durante el período citado anteriormente.

Las prácticas de las lecturas escolares constituirán uno de los pilares en la formación del ciudadano. Esta exposición, contextualizada políticamente, pretende contribuir a la difusión de las nuevas perspectivas en la historia de la educación y marcar la construcción de los sistemas educativos de los países miembros del MECOSUR.

El trabajo fue planeado teniendo en cuenta tanto la constitución de los equipos en cada institución, como el acceso a las bibliotecas y archivos de libros escolares disponibles para la investigación y la reproducción digital, en vistas a la organización de una exposición virtual. Por tal motivo se ha desarrollado un grupo de trabajo entre la *Biblioteca Nacional de Maestros*, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, que posee un acervo de libros escolares, y el *Programa de Estudios de Pos-Graduación en Educación: Historia, Política, Sociedad* (EHPS), de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) e investigadores externos, para realizar relevamiento de los diferentes fondos bibliográficos que se encuentran en las Bibliotecas Públicas y Escolares de Brasil. Justamente,

la exploración y la divulgación de estos acervos constituyen un objetivo que procura incrementar su valor y utilidad para la sociedad en su conjunto.

Los objetivos que se han fijado en este equipo de trabajo son por un lado contribuir a la comprensión histórica de las transformaciones en la educación latinoamericana, en especial de Argentina y Brasil, para fortalecer los vínculos en la construcción de un MERCOSUR educativo por medio del reconocimiento de políticas educativas pasadas. Además, de divulgar el acervo bibliográfico de la Biblioteca Nacional de Maestros y propiciar el intercambio de proyectos de investigación e información en el área de historia de la educación.

Los resultados de esta investigación se podrán conocer por medio de la realización del montaje de una exposición virtual: *Lecturas escolares en Argentina y Brasil (1890-1930)*, que se encontrará hospedada en el sitio web de la BNM, en el espacio de Memoria de la Educación Argentina (MEDAR). Y por otro lado se contará con el acceso al catálogo on-line de la colección.

La concepción de esta exposición ha sido pensada para que pueda ser consultada por los alumnos y docentes de todos los niveles educativos, investigadores, bibliotecarios y público en general de Argentina y Brasil.

El proceso de trabajo, pautado de mutuo acuerdo entre las partes involucradas en el proyecto, actualmente, se encuentra desarrollando el estudio y análisis bibliográfico del período a trabajar de 1890 a 1930, la elección de los ejes argumentativos para la exposición, la investigación del acervo bibliográfico de la BNM y del Programa de Estudios de Pos-Graduación en Educación: Historia, Política, Sociedad (EHPS), para cada uno de los ejes, la selección de obras para el montaje de la exposición virtual y la redacción del guión.

De la misma forma, la presente comunicación refleja tanto las condiciones acordadas, como las dificultades surgidas de un trabajo conjunto de naturaleza recortada, realizado a distancia, con el auxilio constante del intercambio de correos electrónicos, en la búsqueda de semejanzas, pero respetando nuestras diferencias, a comenzar por la lengua. Eso explica, al menos en parte, el uso de las dos lenguas en el presente texto: español y portugués.

En un primer relevamiento de los acervos argentinos y brasileños, los libros de lectura (sobretudo, cartillas y libros de lectura graduada) llaman la atención no sólo por la gran cantidad, confirmada por las investigaciones que certifican su mayor producción y circulación en las escuelas elementales, pero también, al abrirlos, ellos se muestran fuertes agentes de normas y prácticas escolares comprometidas con la “formación de las virtudes cívicas y morales” (Bastos, 2004) y con la valorización de la patria por medio de la “biografía de una individualidad nacional” (Veyne, 1982).

La elección de los libros de lectura como objeto de estudio y fuente de investigación colectiva se origina, todavía, en la constatación de que estos fueron (de forma mayoritaria) los únicos libros indicados oficialmente para el uso de los alumnos, en ambos países. En Argentina, la determinación oficial de indicar “el Libro de Lectura” como “el único libro exigido a los alumnos” tuvo fuerza desde 1888 (Muscia, 2001). En Brasil, a pesar de no contar con un sistema de enseñanza pública centralizado, los datos sobre la producción y la circulación de libros escolares indican a los libros de lectura como los únicos (sino hasta los principales) proporcionados a los alumnos por los gobiernos (provinciales y después de la Proclamación de la República, en 1889, gobiernos estatales) encargados de la instrucción pública elemental (Pujol, 1896; Frade e Maciel, 2006; Razzini, 2007).

Por eso, la lectura en los años iniciales de escolarización es tomada como eje central del proyecto colectivo y, dados los contenidos morales y nacionalizantes combinados al alcance de la adopción oficial, los libros de lectura son considerados en la investigación como “dispositivos” ejemplares en la construcción de la identidad nacional, en la acepción de García Canclini, de que “los libros escolares y los museos, así como los rituales cívicos y los discursos políticos, fueron durante mucho tiempo los dispositivos con que se formuló la Identidad de cada nación (así, con mayúscula) y se consagró su retórica narrativa.” (García Canclini, 1995, p. 139).

2) Estudio preliminar sobre los libros de lectura argentinos y brasileños

a) A popularização dos livros de leitura

Na República (1889), os governos estaduais deram continuidade ao controle sobre a adoção dos livros didáticos nas escolas públicas, quer seja sob a alegação da necessidade de *uniformização do ensino*, quer seja porque legislavam sobre programas e currículos, ou ainda porque se converteram em principais compradores do produto. Assim, só poderiam ser adotados nas escolas públicas do Estado de São Paulo, por exemplo, os livros didáticos aprovados previamente pelo Conselho Superior de Instrução Pública e, mais tarde quando este foi extinto (1897), pela Diretoria Geral de Instrução Pública e, sucessivamente, pelas comissões designadas pelo estado.

Para a escola pública primária paulista, nos primeiros anos do novo regime político (1894), foi estabelecido que os móveis e sua disposição no espaço da sala de aula deveriam obedecer aos preceitos médico-higienistas de salubridade, preocupados com a circulação do ar, com a incidência da luz e com o controle do professor sobre os alunos. Além do

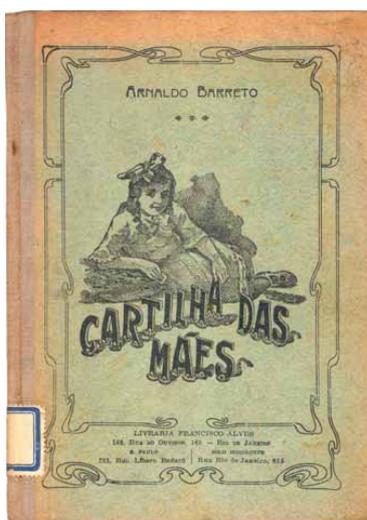
mobiliário, estava previsto que o governo providenciaria os outros materiais escolares, sendo que os livros didáticos, depois de passarem pelo crivo do Conselho Superior de Instrução Pública, seriam destinados aos alunos mais carentes.

Da lista de livros aprovados é que saiam os títulos geralmente escolhidos pelos professores. Os livros escolares comprados pelo governo paulista eram destinados inicialmente aos alunos mais carentes, mas em 1913, a propaganda da instrução pública anunciava que em São Paulo o governo fornecia “*gratuitamente às escolas: papel, pena, tinta, lápis, livros didáticos, etc*” (*Notícia sobre o ensino no Estado de São Paulo*, 1913, p. 4), informação sempre contraditória quando confrontada com os relatórios de inspetores de ensino e diretores de escolas que afirmavam a precariedade do ensino e a falta de material didático, sobretudo nas escolas isoladas.

Além do crivo da autorização, outro fator relevante do controle estatal na adoção de livros didáticos era a determinação de que só os livros de leitura, usados nas aulas de língua materna, deveriam ser destinados ao uso dos alunos, restrição que, de saída, eximia o governo paulista de fornecer livros didáticos das demais disciplinas, às quais ficariam a cargo da *palavra do mestre*.

Relativamente aos livros, entendo que o Estado se deve limitar à distribuição de livros de leitura instrutiva e literária. Os aparelhos de ensino, as cartas e globos geográficos e a palavra do mestre completarão o material indispensável.

Entre os primeiros temos adotado o *Método de leitura* do professor Arnaldo Barreto, as obras de João Köpke e de d. Maria de Andrade, o *Coração*, de Amicis, os *Contos Infantis*, de Júlia Lopes, *As crianças e os animais*, de m^{me}. Susana Cornaz. É preciso distribuir largamente os livros de leitura e variar a sua escolha, dando aos professores ensejo de se dedicarem à literatura didática, tão pobre ainda em nosso país. (**Pujol, 1896, p. 46**)



Cartilha das Mães. Arnaldo Barreto. 49.e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938. Coleção: Escola Estadual Caetano de Campos, São Paulo, SP.

O “*Método de leitura* do professor Arnaldo Barreto” adotado no estado de São Paulo, a que se refere Alfredo Pujol, é o da *Cartilha das mães*, publicada provavelmente em 1895. Ela só começou a ser editada pela Livraria Francisco Alves a partir da 12ª edição, em 1911.

Coração. Edmundo de Amicis. “Tradução brasileira autorizada, feita da 101ª. edição italiana por João Ribeiro”. 45.e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1953. Coleção: Escola Estadual Caetano de Campos, São Paulo, SP.

A 1ª. edição dessa tradução, foi publicada em 1891, pela Livraria Francisco Alves. O *Cuore* (1886) é uma narrativa patriótica em forma de diário que foi muitíssimo popular nas escolas italianas e depois nas escolas brasileiras.



Em 1908, o *Parecer da comissão incumbida de rever a lista de obras adotadas no curso preliminar* aponta que o governo fornecia aos alunos dos grupos escolares e escolas isoladas só os livros de leitura, pois estes eram os únicos *facultados para uso dos alunos*. As outras matérias do currículo deveriam ser ensinadas *diretamente pelo mestre em explicações vazadas na máxima clareza e simplicidade, intuitivamente, por percepções sensíveis, concretas, sem o dispêndio de frases fora do alcance intelectual do aluno*. Daí a razão pela qual os livros de gramática, aritmética, geometria, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais, ginástica, música e trabalho manual aparecerem entre os livros indicados para o uso do professor, ou seja, no grupo dos “*livros que podem servir de guia aos professores no ensino de diversas disciplinas do curso preliminar*” (*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908:383-393*). Daí também a diferença entre a grande quantidade de edições de cartilhas e livros de leitura, indicados para uso dos alunos, em relação à diminuta produção de livros didáticos das demais disciplinas, indicados para uso dos professores, ou seja, para a preparação de suas aulas.

Em 1918 o governo continuou controlando a autorização e o fornecimento de livros de leitura para os alunos. A comissão encarregada de selecionar os livros mais adequados ao ensino publicou uma lista de livros de leitura que melhor correspondiam aos critérios estabelecidos para *um bom livro didático: a boa linguagem, a propriedade do assunto e o método de exposição* (*Anuário do ensino do Estado de São Paulo, 1918:143*). Depois de sugerir poucas obras para a leitura nos quatro anos do curso primário, privilegiando os livros de João Köpke, a comissão indicou uma lista de livros para *leituras suplementares e auxiliares*, obviamente uma modalidade de leitura secundária e complementar para a qual o governo não parecia comprometido para a *dotação*. As iniciativas de assistência escolar através da *Caixa Escolar* indicam a insuficiência de recursos públicos para prover de material didático o crescente número de escolas.

b) El libro de lectura en las aulas argentinas

A mediados del siglo XIX, los educadores y pedagogos en Argentina pensaban que los libros de lectura debían ser bienvenidos en el aula, siempre y cuando estuviesen de acuerdo con la pedagogía moderna. Era necesario establecer cuáles eran los títulos acordes a los “*métodos actuales*”. Ya Domingo F. Sarmiento en 1879, siendo Superintendente de Escuelas, había impulsado la adopción de una lista de libros, dentro de la cual podían elegir los maestros. De todas formas, los criterios fueron cambiando y en 1886 el Consejo Nacional de Educación comenzó a implementar controles sobre los libros de lectura y de texto.

En esa época, los libros de lectura editados en el extranjero fueron reemplazándose lentamente por los impresos en Argentina. Hacia el 900, posiblemente, el uso de libros extranjeros en las aulas había declinado casi por completo. La mayoría de los nuevos libros fueron escritos por maestros pertenecientes a las primeras generaciones de egresados normales. De todos modos, no todos eran iguales y cada uno de ellos fue examinado en función de uno de los debates pedagógicos más importantes del momento: el método para enseñar a leer y escribir.

En algunos de esos libros, publicados en las últimas décadas del siglo XIX, todavía predominaban los métodos de deletreo, silábicos o fonéticos, como los de Marcos Sastre, por los cuales los niños debían repetir letras, sílabas y sonidos sin ningún sentido simbólico para aprender a leer. Pero los métodos recomendados por los pedagogos y las autoridades educativas eran los analíticos- sintéticos. Francisco Berra fue uno de sus propulsores más importantes.

Según este método, el aprendizaje comenzaba con palabras completas que iban siendo descompuestas gradualmente en sus elementos: primero las sílabas y después las letras. Los libros debían basarse en palabras familiares, en lo posible estar acompañadas de láminas representativas, las lecciones debían graduar la complejidad y provocar la atención y el interés de los niños. Éste fue el criterio que predominó en *El nene* de Andrés Ferreyra y en los libros de Pablo Pizzurno, en los cuales las experiencias de vida son la base para asociar el pensamiento y la palabra. Luego, José H. Figueira en *Paso a Paso* dio un nuevo giro. Se propuso enseñar a leer palabras y frases sin ningún deletreo, al “golpe de vista”.

Las ideas acerca de los métodos para la enseñanza de la lectura se conectaron con la discusión en torno a las políticas del Consejo Nacional de Educación en torno al uso de libros de texto. Por un lado, estaban quienes argumentaban que era necesario controlar los contenidos y métodos pedagógicos usados en las escuelas y la importancia de superar los viejos métodos de lectura era una evidencia de ello. En contra de esta posición, otros opinaban que eso significaba violar la libertad de enseñanza.

Pero, además, se esgrimieron otros argumentos para limitar el uso de los libros de textos que giraron en torno a los temores de que el libro de texto reemplazase al docente en las clases, empeorándose la calidad de la enseñanza y favoreciéndose la fragmentación y memorización. A esto debía sumarse el costo que representaba para la familia o el Estado, la compra de varios libros de texto por cada niño. Esas fueron las razones esgrimidas en 1896 cuando se prohibió el uso de cualquier otro libro a excepción de los libros de lectura, en primer y segundo grado.

A lo largo de todas las décadas entre 1880 y 1910 el Consejo intervino en la definición de los libros que eran usados en las aulas. Pero los criterios fueron cambiando. En el primer concurso llamado en 1886, una comisión de especialistas seleccionaba un número limitado de libros para ser utilizados durante un período de dos o tres años. Pero a partir de 1905, el Consejo autorizaba los títulos que podían ser utilizados en las escuelas sin realizar un concurso: los maestros junto a los directores de cada escuela podían elegir los libros que preferían. Según argumentó Pablo Pizzurno esta medida fomentaba la responsabilidad y el compromiso de los docentes con su trabajo. (Educación Común en la Capital, las provincias y los Territorios Nacionales 1904-1905, 1907, pp. 54-55).

Ya en esa época había crecido el consenso renovador acerca de los métodos para enseñar a leer, el sistema educativo también se había fortalecido y existía una elite educativa con capacidades y posibilidades de incidir en las prácticas educativas en las aulas y en la opinión de maestros y directores. Estas nuevas realidades permitieron flexibilizar los criterios de selección, ampliando las facultades para decidir de los propios docentes.

3) Ejes a trabajar en la exposición

Se acordaron trabajar los siguientes ejes, bajo la idea unificadora de las lecturas escolares, las cartillas y los métodos de lectura y la construcción de la ciudadanía (desde la educación de los valores y la educación patriótica). Despertó nuestro interés la elección de estos ejes, ya que hemos podido observar que, avanzada la segunda mitad del siglo XIX, la formación de la ciudadanía, quizás con mayor fuerza en la Argentina que en Brasil, comienza a presentarse como una preocupación en la educación. Y justamente uno de los medios para construir esta ciudadanía fue viable desde las lecturas escolares, ya que tenían un valor crucial en la formación del ciudadano capaz de ejercer sus derechos y obligaciones en una república liberal. Su enseñanza fue uno de los primeros tópicos sobre los cuales abundaron las instrucciones, las cartillas y el consenso renovador.

a) A cartilha e os novos métodos de alfabetização

O maior interesse pelo ensino de língua materna e o destaque da leitura no currículo da escola pública primária, a definição dos livros de leitura como os únicos indicados para o uso dos alunos e a concentração das matrículas nas primeiras séries do curso por causa da evasão escolar, fizeram da cartilha de alfabetização um fenômeno editorial no Brasil.

Em outros países, durante o século XIX, a cartilha (assim como outros livros didáticos) foi considerada pelo estado como uma possibilidade de garantir a uniformidade de programa necessária para a organização e controle de um sistema público de ensino direcionado para as camadas populares. É por isso que a escolha do método de alfabetização tornou-se uma das questões cruciais da educação popular.

Na segunda metade do século XIX, a aprendizagem da leitura na Europa e nos Estados Unidos esteve sempre no cerne das discussões pedagógicas, pois se tratava de definir quais os melhores e mais eficazes métodos de ensinar grande parcela da população a ler. Até então, o método mais usado de ensinar a ler era o mais antigo, o método do ABC, baseado na soletração e memorização de letras, ditongos, sílabas e nomes. Influenciados pelas novas teorias pedagógicas, pela medicina, pela psicologia e pela lingüística, surgem nessa época vários métodos de alfabetização. Todos eles são unânimes em condenar o método antigo, das cartas do ABC, antes de apresentar seu novo método. Assim fizeram Antonio de Castilho e João de Deus na introdução de suas cartilhas, assim fez Norman Calkins nas *Primeiras lições de coisas*, compêndio traduzido e adaptado por Rui Barbosa (1886).

Entretanto, a introdução dos novos métodos de ensinar a ler era sempre marcada por muitas polêmicas e resistências, seja porque o método das cartas de ABC era prática tão arraigada nas escolas, seja porque a escolha de um novo método implicava não só em disputa teórica, mas também em disputa política e econômica.

No Brasil, a partir da década de 1880, além da adoção do ensino simultâneo da leitura e da escrita, nota-se que a toada da soletração das cartas de ABC (o bê-á-bá cantado e decorado) vai cedendo lugar para sucessivos métodos, dentre os quais destaca-se inicialmente o método da silabação, mais próximo do antigo método por também seguir o que se chama hoje de marcha sintética, que vai das partes para o todo, ou seja, das letras e/ou sílabas para as palavras e sentenças.

Entre as cartilhas que seguiam o método da silabação no estado de São Paulo destaca-se a *Cartilha da Infância* de Thomaz Galhardo (1855-1904) publicada nos anos de 1880, cuja 2ª. edição, modificada e ampliada por Romão Puiggari em 1890, seria constantemente reeditada até 1979, quando circulava sua 225ª. edição (Mortatti, 2000, p. 55).

Mas a cartilha de Thomaz Galhardo enfrentaria, a partir da década de 1890, forte concorrência das cartilhas concebidas pelo método da palavração e pelo método da sentençação, os quais ficariam conhecidos como método analítico, onde a ordem de aprendizagem era oposta à ordem do método sintético. O método de leitura analítica partia das palavras ou sentenças para a decomposição em sílabas e letras, ou seja, do todo para as partes,

para a análise. O método analítico foi adotado oficialmente no estado de São Paulo e em alguns grupos escolares tornou-se método obrigatório entre 1909 e 1919, durante as gestões de Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública (Mortatti, 2000:83-84).

Ao contrário das cartas de ABC e das cartilhas do método sintético, que raramente usavam ilustrações (e quando usavam-nas serviam mais de adorno), as cartilhas do método analítico apresentam muitas ilustrações, cuja função parece atender aos princípios do método intuitivo que via no uso da ilustração e do desenho um importante recurso pedagógico para a aprendizagem de conteúdos variados. No caso da leitura, as *gravuras* e *estampas* ajudavam o aluno a estabelecer a associação da idéia com a palavra escrita.

Esta não era uma idéia nova, mas baseada nos trabalhos de Comenius, publicados entre 1631 (*Janua linguarum reserata*) e 1658 (*Orbis sensualium pictus*), constantemente referidos pelos propugnadores do método analítico (Carneiro et alii, 1911:3). A diferença, no século XIX, estava justamente na sua generalização como recurso pedagógico da maioria dos livros e materiais para a aprendizagem da leitura dirigidos ao ensino elementar, possibilitada pelas novas técnicas de impressão e de produção do papel.

Nesse sentido, o compêndio de Calkins parece ter influenciado a composição das cartilhas analíticas. No capítulo dedicado à “Leitura Elementar”, depois de apresentar e comentar as desvantagens dos métodos correntes (*método do ABC, método fônico, método fonotípico, método fonético de Leigh ou ortografia prosódica, método verbal, leitura por construção de palavras*), Calkins introduz o método intuitivo de ensinar a ler:

O “método objetivo“, ou “intuitivo“, de ensinar a ler principia, dirigindo a atenção dos alunos para algum objeto, cujo aspecto, nome e uso lhes sejam familiares. Sempre que exequível for, nas primeiras lições de leitura, se mostrará o objeto, discorrendo a seu respeito, e proferindo-lhe o nome; após o que exhibirá o mestre uma estampa desse objeto, ou o desenhará no quadro preto, induzindo os alunos a notarem como essa é a *imagem* ou *pintura* dele. Em seguida se lhe imprimirá por inteiro o nome no quadro preto, ou apresentará impresso numa carta, ou mapa. Então aprenderá o discípulo a distinguir o *objeto*, a sua *imagem* e a *palavra* que o nomeia; assim, por exemplo: “a xícara, a imagem da xícara, a palavra *xícara*”. Destarte podem-se ensinar muitos vocábulos, antes de se estrear os *sons* ou *letras* de cada um. (**Primeiras lições de coisas**. Norman A. Calkins. Trad. e adaptação de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886, p. 436)

Mas a leitura analítica, além de seguir os ditames do método intuitivo, que fazia com que a aprendizagem da leitura partisse da observação dos objetos, das intuições sensíveis, recebeu influência da psicologia e da pedagogia experimental que recomendavam a ordem psicológica na aprendizagem da leitura, ou seja, a ordem que ia do todo para as partes, do composto para o simples, da sentença que representava uma idéia completa para a decomposição em palavras, fonemas e letras (Carneiro et alii, 1911:4-5).

No início do século XX, em meio a polêmicas acirradas entre educadores, a maioria autores de cartilhas, a alfabetização no estado de São Paulo vai abandonando o método

sintético e substituindo-o pelo método analítico, cujos expoentes são: a *Cartilha das Mães* e a *Cartilha Analítica* de Arnaldo Barreto, a *Cartilha Ensino Rápido da Leitura* e a *Cartilha Analítico-Sintética* de Mariano de Oliveira, além da *Cartilha Infantil* de Gomes Cardim e da *Cartilha Fácil* de Claudina de Barros, todos eles ligados à administração do ensino público e à Escola Normal Caetano de Campos.

É um verdadeiro absurdo pedagógico entregar-se a uma criança, logo nos seus primeiros dias de aula, a *Cartilha* que se destine a guiar-lhe os passos iniciais do seu aprendizado da leitura.

Não adaptada ainda ao meio escolar; sem ter recebido ainda qualquer influxo para o desenvolvimento da sua atividade mental, a criança, de si mesma, se julga incapaz de resolver as dificuldades do livro, que, para ela, são insuperáveis, por lhe faltar ainda ao espírito o *método*, o modo de resolve-las.

Daí, o primeiro desânimo, a primeira manifestação de falta de confiança em si mesma, de graves conseqüências, às vezes, para a sua vida escolar.

O uso da *Cartilha* tem, pois, um momento para ser iniciado.

Esse momento, fundamentalmente psicológico, a própria criança o manifestará.

O que compete ao professor é aguardá-lo pacientemente, provocando-o, estimulando-o, preparando-o.

Enquanto a criança não mostrar desejo de ler no livro, o uso da *Cartilha* é um erro.

O meio mais seguro de despertá-lo é ministrar no quadro-negro lições de leitura, servindo de assunto – objetos ou estampas quaisquer, – exatamente como se procede com o primeiro passo e com o segundo para ensinar a ler pelo método analítico.

Ao cabo de quinze dias se fará a análise das palavras em que entre a sílaba da lição inicial da “*Cartilha*”, combinando o som consonantal, nela representado, com todas as vogais.

Nesse lapso de tempo, os alunos, além de já terem adquirido um certo desenvolvimento mental, agirão com mais desembaraço no meio escolar, e, ainda mais, terão memorizado um apreciável número de vocábulos, que sentirão certamente um estimulante prazer em encontrar, em reconhecer, nas lições da *Cartilha*.

Esse será, então, o momento oportuno de lhe entregar esta.

Mas, mesmo quando já em uso dela, é de toda a conveniência que as primeiras cinco ou seis lições sejam reproduzidas, com o indispensável auxílio dos alunos, no quadro-negro, e escritas em caracteres, ora manuscritos, ora tipográficos.

Estas observações bastam para que o professor inteligente possa adotar, com as maiores vantagens, a *Cartilha das Mães*, para o ensino da primeira leitura.

(Cartilha da mães. Arnaldo de Oliveira Barreto. 77 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1956)

Vale ressaltar que, embora o título da cartilha de Arnaldo Barreto remeta-a para uma aproximação com o espaço doméstico (aproximação, aliás, que os novos espaços escolares, os grupos escolares, se esforçavam justamente para combater), os comentários do autor no prefácio projetam a figura do professor como um profissional tecnicamente especializado, capaz de entender e aplicar um novo método de ensino de leitura com eficácia. Outra incongruência dessa obra, publicada por volta de 1895, é o reconhecimento do tempo psicológico de cada criança para começar a ler a cartilha face ao projeto republicano dos grupos escolares, que tentava generalizar a formação de classes homogêneas e o ensino simultâneo.

A *Cartilha infantil* de Carlos Alberto Gomes Cardim foi publicada em 1908, ano em que este professor da Escola Normal Caetano de Campos foi convidado para ir reformar o ensino primário e secundário do estado do Espírito Santo.

En la Argentina, según podemos leer en un texto de la época, “Anagnosia” de Marcos Sastre, el niño aprendería con facilidad si se tenían en cuenta ciertas “reglas”: 1ª no empezar por el abecedario; 2ª no deletrear ni nombrar las consonantes; 3ª, no pasar de una lección mientras no esté bien sabida.”

En 1881, estas claras instrucciones eran una novedad que contrastaban con la experiencia de cualquier padre y abuelo letrado. Durante muchas generaciones, los niños habían aprendido a leer memorizando el nombre de cada letra del alfabeto y después ejercitaban el deletreo de palabras.

El nuevo método de enseñanza de la lectura impulsado por Marcos Sastre, contaba con varias décadas de aplicación y difusión en Europa y América. La diferencia fundamental con el viejo deletreo era basarse en el sonido de las sílabas y no en el nombre de las letras. Ya Sarmiento, en su “Método Gradual de Lectura” (editado por primera vez en Chile en 1853 por las autoridades educativas), había prescrito que las consonantes se enseñasen según su sonido fonético y no por su nombre.

El método seguido por Sastre y Sarmiento constituyó un cambio importante respecto a las cartillas y silabarios usados durante la colonia. Pero si bien apelaban al proceso gradual, proponían el uso de un método fonético a partir de vocablos memorizados. Unos años más tarde, el “Rudimentarista” de Emma Nicolay de Caprile, incorporó la idea de pensar y entender la lectura en un nivel más mecánico del proceso.

Finalmente, el método de aprendizaje de lectura y escritura basado en el método “analítico – sintético”, en el que el aprendizaje de la lectura comienza con las palabras y su significado, se impuso en el sistema educativo varias décadas después

b) A leitura da pátria

A evasão escolar e a determinação oficial dos livros de leitura como sendo os únicos permitidos para uso dos alunos durante longo período de tempo ajuda também a compreender o papel relevante que passaram a assumir cartilhas e livros de leitura na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos religiosos e morais já tão entranhados na escola, mas também textos que construía a idéia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso.

Aos poucos a pátria e seus símbolos vão entrando nas cartilhas e livros de leitura republicanos, configurando a temática patriótica que depois seria explorada como eixo principal de livros como *Através do Brasil* (1910) de Olavo Bilac e Manoel Bomfim.



Através do Brasil. (Narrativa) Livro de Leitura para o curso Médio das Escolas Primárias. Pratica da Língua Portuguesa. Olavo Bilac e Manoel Bomfim. 7. e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1921.

Coleção: Escola Estadual Caetano de Campos, São Paulo, SP.

Olavo Bilac e Manuel Bomfim mostram os contrastes do Brasil através da história de dois irmãos que percorrem o país em busca do pai. Marco da narrativa patriótica, publicado em 1910, o livro foi muito reeditado. A Biblioteca da E.E. Caetano de Campos possui também um exemplar da 44ª. edição, de 1959.

Embora não seja apresentado nem pelo autor nem pelo editor como um livro didático, mas não por acaso fora premiado pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Rio de Janeiro e sempre estivera nas listas de livros aprovados pelo governo paulista, as *Poesias Infantis* de Olavo Bilac, publicadas em 1904, marcaram a leitura de várias gerações de alunos, sendo que muitos poemas foram reproduzidos e imitados em vários outros livros didáticos.

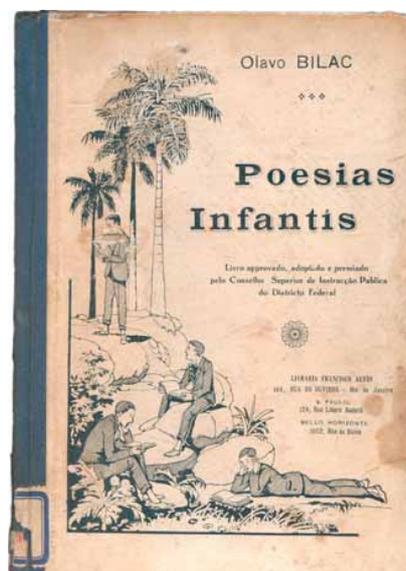
Pátria

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste,
Criança! não verás país nenhum como este!
Olha que céu! que mar! que rios! que florestas!
A natureza, aqui, perpetuamente em festa.

É um seio de mãe a transbordar carinhos.
Vê que vida há no chão! Vê que vida há nos ninhos
Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
Vê que luz! que calor! que multidão de insetos!

Vê que grande extensão de matas, onde impera,
Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
Boa terra! jamais negou a quem trabalha

O pão que mata a fome, o teto que agasalha...
Quem com o seu suor e fecunda e umedece,
Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!



O civismo e o patriotismo, tendências exploradas neste livro, teria para seu autor vários desdobramentos, quer seja na produção de outros livros direcionados para a leitura escolar, como *Contos pátrios* (1904) e *A pátria brasileira* (1909) de Olavo Bilac e Coelho Neto, *Através do Brasil* (1910) com Manuel Bomfim, quer seja na autoria da letra do *Hino à Bandeira*, apresentado pela primeira vez em 19 de novembro de 1906, quer seja ainda no

envolvimento de Bilac na criação de uma liga de defesa nacional e na campanha pelo serviço militar obrigatório (1915-17), o que lhe valeu a homenagem de patrono do exército.

Entre os símbolos nacionais mais cultivados no ambiente escolar para a aprendizagem e reforço do sentimento nacional, destacam-se a bandeira brasileira e o Hino Nacional. O Hino Nacional passou a ser tocado e cantado em todas as festividades escolares e a bandeira tornou-se parte do mobiliário da escola e começou a ser hasteada em solenidades.

Em todos os grupos escolares iniciou-se o culto do pavilhão nacional, realizando-se a festa no dia 19 de Novembro, data do decreto que instituiu a bandeira republicana.

Esta simpática solenidade efetuou-se pela primeira vez na Escola Normal, em 1906.

É uma instituição cívica, que, ao lado do *arbor day*, existe nas escolas norte-americanas, onde as crianças, tratadas e educadas pelos mestres como futuros cidadãos, familiarizaram-se desde cedo com a idéia de pátria por percepções sensíveis, entoando hinos patrióticos diante da bandeira – que flutua *diariamente* no alto do edifício escolar até da mais modesta *country-school*.

É desejável, por todos os títulos, que esta solenidade continue a praticar-se em nossas escolas, pois, como ensinamento cívico, supera em resultados a inoportunas e abstratas divagações até onde não chega a inteligência infantil.

E, para que este culto se não restrinja a um só dia do ano, seria muito recomendável colocar-se uma bandeira nacional na sala de aula em ponto bem visível a todos os alunos.

Para abertura diária dos trabalhos escolares, devem ser preferidos os hinos pátrios, inclusive o sugestivo e nobre Hino à bandeira (letra de Olavo Bilac).

(Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908, p. 63-64)

Desde 1906 o culto à bandeira tornou-se uma das práticas mais reproduzidas nos grupos escolares e o *pavilhão nacional* passou a ser presença garantida nos livros didáticos republicanos. A ilustração da bandeira nacional abre, por exemplo, o livro *Primeiras Leituras* de Arnaldo Barreto, acompanhada dos seguintes versos:

Nossa Bandeira

Pátrio pendão sacrossanto
 Da Família Brasileira!
 Nossa adorada bandeira!
 Tu que, no azul de teu manto,
 Só tens por lema o Cruzeiro
 - Como o arco-íris da esperança,
 Do amor, da paz, da bonança –
 Em vez de um sinal guerreiro;
 Bendito sejas sempre, ó gloriosos e Augusto
 Pendão, que, puro, encerra
 Tudo o que há de mais nobre e belo e grande e justo
 Sobre a face da terra!
 (Primeiras Leituras. Arnaldo de Oliveira Barreto. São Paulo: Typografia Siqueira, s.d.)

O tom patriótico muitas vezes estava a serviço do modo de produção capitalista, identificando as atividades escolares com o trabalho no campo ou na cidade. Nesse sentido, a escola é vista também como locus de trabalho e progresso, elementos considerados indispensáveis para a prosperidade do país.

En Argentina, la homogeneización de la experiencia en las escuelas fue un rasgo predominante de la segunda mitad del siglo XX, mediante la unificación de los programas, actividades, y materiales de trabajo. Sin embargo, los métodos pedagógicos promovieron la creatividad y la experimentación en el aula, generando en simultáneo un proceso inverso.

La pretendida ‘homogeneización’ se implantó a través de un conjunto de rituales y actividades destinadas a formar el sentimiento patriótico. Hasta ese momento, cantar el himno nacional, izar la bandera, o conmemorar la independencia, no formaban parte de la experiencia común de todos los niños, ya que eran prácticas que se realizaban sólo en algunas escuelas. Hacia 1910, comenzó a considerarse imprescindible la práctica de estos rituales, para formar un sentido de pertenencia al país entre las nuevas generaciones. (BERTONI, 2003).

A su vez, se ‘homogeneizaron’ las prácticas educativas mediante reglamentos, instrucciones y la supervisión de inspectores y autoridades intermedias del sistema. En cuanto a los contenidos, las regulaciones estuvieron limitadas a lineamientos concretos, emitidos a partir de temáticas o situaciones particulares, sin que se realizara una reforma completa de los programas escolares.

Por otra parte, los cambios derivados de la difusión de la pedagogía y la didáctica, tuvieron un fuerte impacto en las prácticas educativas de la época. En efecto, el crecimiento en el número de maestros egresados de las escuelas normales, sumado al control sobre el quehacer educativo por parte del aparato burocrático estatal, contribuyeron a la utilización de nuevos métodos de enseñanza en las aulas. A su vez, estas tendencias fueron acompañadas por iniciativas provenientes de ámbitos no oficiales, tales como revistas, pensadores y agrupaciones gremiales.

La reflexión sobre la niñez, el aprendizaje, la relación docente – alumno, y los métodos de enseñanza, eran parte de la formación docente. También circulaban en libros, revistas de la época y en conferencias de maestros y autoridades educativas. De este modo, se expandieron las ideas y métodos pedagógicos centrados en la actividad de los alumnos, la experiencia propia, el estímulo de las actividades al aire libre, el trabajo en grupos y el uso de técnicas y materiales educativos.

En cierto modo, estas perspectivas operaron en sentido contrario a la homogeneización, ya que la renovación pedagógica insistió en el valor de la imaginación, la creatividad y la relación personalizada entre maestros y alumnos en el proceso de aprendizaje. De todos modos, en la escuela de la época convivieron prácticas y métodos.

Referências Bibliográficas

ALLIAUD, Andrea (1993) *Estudios sobre la educación. Los maestros y su historia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Anuario do Ensino do Estado de São Paulo. (1907-1908) São Paulo: Typ. Augusto Siqueira.

AUZA, Néstor Tomás (1975) *Católicos y liberales en la generación del ochenta*. Buenos Aires, Culturales Argentinas.

BERTONI, Lilia Ana (2003) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BASTOS, Maria Helena C. (2004) “Leituras de formação. Coração de Edmundo De Amicis (1886)”, en *I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro.

BELHOSTE, Bruno. (1995). *Les sciences dans l’enseignement secondaire français*. Tome I: 1789-1914. Paris: INRP/Économica.

BOTANA, Natalio R.(1985) *El orden conservado. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires, Hyspamérica.

BRASLAVSKY, Berta P. De (1992) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires, Kapelusz.

CARLI, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CHARTIER, Roger. (1990) *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.

CHERVEL, André. (1990) “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e Educação*, n. 2, 1990, p. 177-229;

CHERVEL, André. (1998). *La culture scolaire*. Une approche historique. Paris: Belin

CHERVEL, André; e COMPÈRE, Marie-Madeleine. (1997). Les humanités dans l’histoire de l’enseignement français. en *Histoire de l’Éducation*, 74, mai., pp. 5-38.

CHEVALLARD, Yves. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

DARNTON, Robert (1990) *O beijo de Lamourette*. São Paulo, Cia. das Letras.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

Debate parlamentario Ley 1420 (1984) Buenos Aires, CEAL.

DUSSEL, Inés (2001) “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XX” en Pineau, Pablo, Caruso, Marcelo , Dussel, Inés: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

ESCOLANO BENITO, Agustín. (2001) “La renovación de la manualística escolar en la España de entresiglos” en: *Cultura Revista de História e Teoria das Idéias*. Actas do Colóquio “A Geração de 98 e o Pensamento Finisecular na Península Ibérica. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Centro de História da Cultura, v. XIII/2000/2001, IIa. Série, p. 171-188.

- ESCOLAR SOBRINHO, Hipólito. (1993-1996) *Historia ilustrada del libro español*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 3 vol.
- FRADE, Isabel C. A. S.; MACIEL, Francisca I. P. (orgs.) (2006) *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- GOODSON, Ivor F. (1990) “Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução.” en: *Teoria & Educação*, 2, pp. 230-254.
- GOODSON, Ivor F. (1995) *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, Ivor. (1997) *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- GOODSON, Ivor. (1998) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (1982) *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- JULIA, Dominique. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”. en *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 1. , jan./jun., p. 9-43, disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>, acesso em 12/8/2008.
- MARTIN, Henri-Jean, CHARTIER, Roger e VIVET, Jean-Pierre. (1986) *Histoire de l'édition française*. Paris: Promodis, 4 vol.
- MICHON, Jacques e MOLLIER, Jean-Yves. (dir.) (2001) *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*. Sainte-Foy/Paris: Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. (2000) *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED.
- MUNAKATA, Kazumi. (1997) *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/EHPS.
- MUSCIA, Antonia (2001) “Los manuales de moral e instrucción cívica en la escuela argentina (1884-1916)”, en OSSENBACH, Gabriela e SOMOZA, Miguel (2001) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, UNED.
- NARODOWSKI, Mariano (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- PINEAU, Pablo – DUSSEL, Inés – CARUSO, Marcelo (2001) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- PINEAU, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires 1875-1930, una versión posible*. Buenos Aires, FLACSO.
- Poliantéia do centenário do ensino normal em São Paulo: 1846-1946*. (1946) São Paulo: Gráfica Brescia.
- PUJOL, Alfredo (1896) *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Presidente do Estado de São Paulo*, em 30 de Março de 1896, pelo Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Instrução Publica. São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”.

RAZZINI, Marcia P. G. (2007) “Livro didático e expansão escolar em São Paulo (1889-1930)”. en *Língua escrita*. Revista eletrônica do CEALE. Belo Horizonte/UFMG. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu>, acesso em 12/8/2008.

ROMERO, José Luis (1994) *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, Juan Carlos (1993) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945*. Buenos Aires, Solar.

TERAN, Oscar (1986) *En busca de la ideología argentina*. Buenos Aires, Catálogos.

VEYNE, Paul (1982) *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. UnB.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. (1994) “Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire.” en: VINCENT, Guy (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

WEINBERG, Gregorio (1987) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.