



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DARLENE DA SILVA MONTEIRO DOS SANTOS**



**TRILHAS E TRAÇOS DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO  
PRIMÁRIO NO PARÁ REPUBLICANO (1890-1912)**

**BELÉM-PA  
2026**

**DARLENE DA SILVA MONTEIRO DOS SANTOS**

**TRILHAS E TRAÇOS DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO  
PRIMÁRIO NO PARÁ REPUBLICANO (1890-1912)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França.**

**Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.**

**Área de Concentração: História da Educação.**

**BELÉM-PA**

**2026**

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

---

S237t Santos, Darlene da Silva Monteiro dos

Trilhas e traços da leitura e escrita no ensino primário no Pará republicano (1890-1912) / Darlene da Silva Monteiro Dos Santos. — Belém, 2026.

162 f. : il. color.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2026.

1. Ensino de leitura e escrita . 2. Ensino primário. 3. Práticas pedagógicas. 4. Pará republicano. 5. História da educação. I. Título.

CDD 22.ed. 370.98115

---

Elaborada por Priscila Melo – Bibliotecária CRB 2/1345

**TRILHAS E TRAÇOS DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO PRIMÁRIO  
NO PARÁ REPUBLICANO (1890-1912)**

por

**DARLENE DA SILVA MONTEIRO DOS SANTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França (PPGED – UEPA) – Orientadora

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves (PPHIST – UFPA) – Examinador Externo

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marinaldo Pantoja Pinheiro (SEDUC – PA) – Examinador Externo

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Kely Martins da Silva (PPGEM – UEPA) – Examinadora Externa

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira (PPGED – UEPA) – Examinadora Interna

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos (PPGED – UEPA) – Examinadora Interna

DATA DA APROVAÇÃO: 19/06/2026

CONCEITO: \_\_\_\_\_

## RESUMO

A presente tese, intitulada *Trilhas e Traços da Leitura e Escrita no Ensino Primário do Pará Republicano (1890-1912)*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação da Amazônia, do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia, da linha de pesquisa História das Instituições Educativas, Intelectuais e Impressos, tem como problema de investigação saber como foi organizada a leitura e escrita no Ensino Primário do Estado Pará e os sentidos que os discursos sobre esse ensino trouxeram para a educação paraense, via impressos pedagógicos, no período de 1890 a 1912? O objetivo geral é o de analisar a organização da leitura e escrita no Ensino Primário do Pará e os sentidos que os discursos institucionais trouxeram para a educação paraense, por meio de impressos pedagógicos, no período de 1890 a 1912; já os objetivos específicos são: destacar os sentidos dos discursos institucionais e suas representações na organização normativa e prescritiva do ensino de leitura e escrita nas escolas primárias paraenses; identificar como os métodos, práticas pedagógicas e materiais de leitura e escrita são apresentados no ensino; e elucidar as apropriações discursivas sobre o ensino de leitura e escrita pelos professores primários do Pará. A tese utiliza como fontes os Programas de Ensino e Regulamentos da Instrução pública, referentes aos anos 1890, 1900, 1903 e 1910 e dos impressos pedagógicos, como a *Revista de Educação e Ensino* dos anos 1891, 1892, 1894 e 1895, a *Revista A Escola dos anos 1900 e 1904* e da *Revista do Ensino de 1911 e 1912*, precisamente as produções que tratam do ensino de leitura e escrita nessa região do país, além dos livros da 3ª edição *Primeira Gramática da Infância*, publicado em 1896 e a 2ª edição do livro *Segunda Gramática da Infância*, publicado em 1897, ambos de autoria do professor Francisco Ferreira de Vilhena Alves. Como aporte teórico, toma as contribuições de Roger Chartier (1991; 1999; 2001; 2002; 2014, 2021), Mortatti (1997; 2014a; 2014b; 2021), França (2004; 2015) e Souza (1998; 2009), Chervel (1988; 1990), Catani e Bastos (2002), Magaldi e Xavier (2008); os discursos institucionais sobre o ensino de leitura e escrita no Ensino Primário paraense que assumiram o papel de dispositivos de orientação para as práticas pedagógicas dos professores e circularam nos impressos pedagógicos, criados pelo poder público, para organizar e orientar o trabalho docente. A busca por um ensino padronizado, homogêneo e normativo do ensino da leitura e da escrita, bem como a diversidade e condições dos espaços escolares, somados às variadas compreensões de estudo da língua entre os professores, apontam que esse ensino não ocorreu de maneira uniforme, mas foi marcado por representações sobre o que os professores primários tinham a respeito do que significava ler e escrever bem. O ensino de leitura e escrita teve um papel importante no processo de expansão do Ensino Primário no Pará, pois atuou como um mecanismo para sanar os problemas que afligiam a concretização do projeto de educação republicana. Esse ensino foi a tática utilizada para normalização, regulação e aculturação de um perfil social, um dispositivo educativo, instrutivo e, sobretudo, um dispositivo propagador de um projeto político que percebeu, nas leituras coletivas do ensino de leitura e escrita, o caminho ideal de assentar a ideia de renovação ao perfil de educação moderna no Pará.

**Palavras-chave:** Ensino de Leitura e Escrita. Ensino Primário. Práticas Pedagógicas. Pará Republicano. História da Educação

## ABSTRACT

This thesis, titled *Trails and Traces of Reading and Writing in Primary Education in Republican Pará (1890-1912)*, from the Graduate Program in Education at the State University of Pará, within the research line Cultural Knowledge and Education in the Amazon, from the Research Group History of Education in the Amazon, in the research line History of Educational Institutions, Intellectuals, and Print, investigates how reading and writing were organized in Primary Education in the State of Pará and what meanings the discourses about this education conveyed for Pará's education, through pedagogical prints, from 1890 to 1912. The main goal is to analyze the organization of reading and writing in Primary Education in Pará and the meanings that institutional discourses brought to Pará's education, through pedagogical prints, during the period from 1890 to 1912; The specific objectives are: to highlight the meanings of institutional discourses and their representations in the normative and prescriptive organization of reading and writing instruction in primary schools in Pará; to identify how methods, pedagogical practices, and reading and writing materials are presented in teaching; and to elucidate the discursive appropriations concerning the teaching of reading and writing by primary school teachers in Pará. The thesis uses as sources the Teaching Programs and Public Instruction Regulations, referring to the years 1890, 1900, 1903, and 1910, and pedagogical prints, such as the *Revista de Educação e Ensino* from the years 1891, 1892, 1894, and 1895, the *Revista A Escola* from the years 1900 and 1904, and the *Revista do Ensino* of 1911 and 1912, specifically the productions that address the teaching of reading and writing in this region of the country, in addition to the books of the 3rd edition of *Primeira Gramática da Infância*, published in 1896, and the 2nd edition of *Segunda Gramática da Infância*, published in 1897, both authored by Professor Francisco Ferreira de Vilhena Alves. As a theoretical contribution, it draws on the contributions of Roger Chartier (1991; 1999; 2001; 2002; 2014, 2021), Mortatti (1997; 2014a; 2014b; 2021), França (2004; 2015) and Souza (1998; 2009), Chervel (1988; 1990), Catani and Bastos (2002), Magaldi and Xavier (2008); the institutional discourses on the teaching of reading and writing in primary education in Pará, which assumed the role of guidance devices for teachers' pedagogical practices and circulated in pedagogical print materials, created by the public authorities, to organize and guide teaching work. The search for a standardized, homogeneous, and normative teaching of reading and writing, as well as the diversity and conditions of school spaces, added to the various understandings of language study among teachers, they indicate that this teaching did not occur uniformly, but was marked by representations about what primary school teachers understood reading and writing well to mean. The teaching of reading and writing played an important role in the process of expanding Primary Education in Pará, as it functioned as a mechanism to address the problems that hindered the implementation of the republican education project. This teaching was the tactic used for the normalization, regulation, and acculturation of a social profile, an educational and instructive device, and, above all, a device for propagating a political project that perceived, in the collective readings of reading and writing instruction, the ideal way to establish the idea of renewal in the profile of modern education in Pará.

**Keywords:** Teaching of Reading and Writing. Primary Education. Pedagogical Practices. Republican Pará. History of Education.

## RESUMEN

Esta tesis, titulada *Rutas y Rasgos de la Lectura y Escritura en la Enseñanza Primaria del Pará Republicano (1890-1912)*, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Pará, de la línea de investigación Saberes Culturales y Educación de la Amazonía, del Grupo de Investigación Historia de la Educación en la Amazonía, de la línea de investigación Historia de las Instituciones Educativas, Intelectuales e Impresos, tiene como problema de investigación saber cómo se organizó la lectura y escritura en la Enseñanza Primaria del Estado de Pará y los significados que los discursos sobre esta enseñanza aportaron a la educación paraense, a través de impresos pedagógicos, en el período de 1890 a 1912. El objetivo general es analizar la organización de la lectura y escritura en la Enseñanza Primaria del Pará y los significados que los discursos institucionales aportaron a la educación paraense, mediante impresos pedagógicos, en el período de 1890 a 1912.; ya los objetivos específicos son: destacar los sentidos de los discursos institucionales y sus representaciones en la organización normativa y prescriptiva de la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas primarias de Pará; identificar cómo se presentan los métodos, prácticas pedagógicas y materiales de lectura y escritura en la enseñanza; y esclarecer las apropiaciones discursivas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura por parte de los maestros primarios de Pará. La tesis utiliza como fuentes los Programas de Enseñanza y Reglamentos de la Instrucción pública, correspondientes a los años 1890, 1900, 1903 y 1910, y los impresos pedagógicos, como la Revista de Educación y Enseñanza de los años 1891, 1892, 1894 y 1895, la Revista A Escola de los años 1900 y 1904 y la Revista del Ensino de 1911 y 1912, precisamente las producciones que tratan de la enseñanza de la lectura y la escritura en esa región del país, además de los libros de la 3ª edición Primera Gramática de la Infancia, publicada en 1896, y la 2ª edición del libro Segunda Gramática de la Infancia, publicada en 1897, ambos de autoría del profesor Francisco Ferreira de Vilhena Alves. Como aporte teórico, toma las contribuciones de Roger Chartier (1991; 1999; 2001; 2002; 2014, 2021), Mortatti (1997; 2014a; 2014b; 2021), França (2004; 2015) y Souza (1998; 2009), Chervel (1988; 1990), Catani y Bastos (2002), Magaldi y Xavier (2008); los discursos institucionales sobre la enseñanza de la lectura y escritura en la Educación Primaria de Pará que asumieron el papel de dispositivos de orientación para las prácticas pedagógicas de los profesores y circularon en los impresos pedagógicos, creados por el poder público, para organizar y orientar el trabajo docente. La búsqueda de una enseñanza estandarizada, homogénea y normativa de la enseñanza de la lectura y la escritura, así como la diversidad y condiciones de los espacios escolares, sumadas a las variadas comprensiones del estudio de la lengua entre los profesores, indican que esta enseñanza no ocurrió de manera uniforme, sino que estuvo marcada por representaciones sobre lo que los maestros de primaria tenían respecto a lo que significaba leer y escribir bien. La enseñanza de la lectura y escritura tuvo un papel importante en el proceso de expansión de la Educación Primaria en Pará, ya que actuó como un mecanismo para resolver los problemas que afectaban la concreción del proyecto de educación republicana. Esta enseñanza fue la táctica utilizada para la normalización, regulación y aculturación de un perfil social, un dispositivo educativo, instructivo y, sobre todo, un dispositivo propagador de un proyecto político que percibió, en las lecturas colectivas de la enseñanza de lectura y escritura, el camino ideal para asentar la idea de renovación del perfil de la educación moderna en Pará.

**Palabras clave:** Enseñanza de Lectura y Escritura. Enseñanza Primaria. Prácticas Pedagógicas. Pará Republicano. Historia de la Educación.

“Às Marias, minhas heranças que iluminam  
os meus dias”.

## **AGRADECIMENTOS**

Com a finalização da tese, não poderia deixar de agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que o desenvolvimento e conclusão deste trabalho fosse possível. Foram anos de muitos desafios, pesquisa, idas aos arquivos e bibliotecas, leitura e dedicação à escrita, mas também, foram anos de incertezas, medo, ansiedade, perdas e aprendizagens que jamais esquecerei.

Primeiramente, agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé, por ter me permitido viver esse Doutorado, me sustentando e fortalecendo nos momentos mais difíceis em que pensei em desistir. A Ele toda honra e glória!

Ao meu esposo Ari, parceiro de vida, por ter compartilhado comigo as dificuldades e as alegrias da vida na Pós-Graduação. Sua presença e paciência foram essenciais para me sentir segura.

Às minhas, filhas, minhas Maria Eduarda e Maria Clara, pelo carinho e cuidado nos momentos mais difíceis. Pela paciência e compreensão nas minhas ausências.

À minha vizinha D. Ina, por todo, amor, cuidado e incentivo. Por me impulsionar a chegar cada vez mais longe.

Aos funcionários de todos os espaços em que realizei a pesquisa, Arquivo Público do Estado do Pará, Biblioteca Moronquêta (UFPA), Setor de Obras Raras da Biblioteca Artur Vianna, pela gentileza e disponibilidade na consulta dos documentos.

À minha turma de Doutorado, companheiros de uma das fases mais tensas já vivenciada, que foi cursar um Doutorado em plena a uma Pandemia.

Às companheiras da vida docente, da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Ida Oliveira, que sempre me incentivaram a buscar meus sonhos acadêmicos.

Aos amigos queridos da Missão com a Primeiríssima Infância da Assembleia de Deus em Belém, pelas orações e palavras de incentivo.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, 'pela solicites e gentileza nos atendimentos, em especial ao 'anjo' do programa Jorginho, por todo cuidado e incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, por compreenderem todos os percalços de saúde vivenciados nos dois três últimos anos do curso.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Socorro França, pela amizade e palavras de afeto e encorajamento. Sempre atenta me ajudando a construir uma jornada singular neste trabalho. Que sorte eu tive de ter encontrado você, professora!

## SUMÁRIO

|                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                          | <b>10</b>  |
| 1.1 DO INÍCIO DA JORNADA AO ENCONTRO COM O OBJETO.....                                  | 10         |
| 1.2 UM CONVITE À LEITURA.....                                                           | 29         |
| <b>SEÇÃO 2 LER A FONTE, LER A PESQUISA.....</b>                                         | <b>33</b>  |
| 2.1 QUAIS SÃO AS FONTES E PARA ONDE ELAS VÃO?.....                                      | 37         |
| 2.2 ENTRE ANÁLISES, CONCEITOS E CATEGORIAS.....                                         | 47         |
| <b>SEÇÃO 3 O ENSINO DE LEITURA NO PARÁ: o ler bem, para quê e para quem?.....</b>       | <b>55</b>  |
| 3.1 O ENSINO DE LEITURA NO PARÁ NOS SÉCULOS XIX-XX: alguns antecedentes históricos..... | 56         |
| 3.2 LEITURA NA ESCOLA ELEMENTAR E GRUPOS ESCOLARES PARA UM ENSINO MODERNO.....          | 68         |
| 3.2.1 Curso elementar: a leitura no 1º ano.....                                         | 75         |
| 3.2.2 Curso elementar: a leitura no 2º e 3º anos.....                                   | 79         |
| <b>SEÇÃO 4 O ENSINO DE LEITURA: o mestre da leitura e da escrita.....</b>               | <b>83</b>  |
| 4.1 OS MESTRES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO PARÁ... 84                              |            |
| 4.2 QUEM ENSINA TAMBÉM APRENDE.....                                                     | 91         |
| 4.3 O MESTRE LEITOR E ESCRITOR.....                                                     | 98         |
| <b>SEÇÃO 5 O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO PARÁ: métodos, livros e imprensa.....</b>   | <b>113</b> |
| 5.1 A LEITURA E A ESCRITA PELOS MÉTODOS.....                                            | 114        |
| 5.2 AUTORIAS, LEITURAS E ENSINO NO PARÁ.....                                            | 123        |
| 5.2.1 <i>Primeira Gramática da Infância</i> .....                                       | 125        |
| 5.2.2 <i>Segunda Gramática da Infância</i> .....                                        | 133        |
| 5.3 A LEITURA PELA IMPRENSA.....                                                        | 139        |
| <b>SEÇÃO 6 CONSIDERAÇÕES.....</b>                                                       | <b>143</b> |
| <b>FONTES DOCUMENTAIS.....</b>                                                          | <b>147</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                 | <b>150</b> |
| APÊNDICE A – Inventários dos impressos pedagógicos utilizados na pesquisa.....          | 157        |

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 DO INÍCIO DA JORNADA AO ENCONTRO COM O OBJETO

Esta jornada inicia-se durante o curso de Pedagogia, em 2003 na Universidade Federal do Pará (UFPA), à época indagava-me sobre as questões que norteariam o trabalho de conclusão de curso, intitulado *Desenho Infantil: a constituição da primeira escrita da criança à luz de Philippe Greig*, defendido em 2007, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Maria Araújo Silva Alves. As primeiras impressões sobre a escrita e a leitura da criança, levaram-me a querer saber mais sobre esse universo, principalmente sobre esse campo no Pará. Lembro que após a defesa, uma pergunta ficou no ar: “Como o processo do ensino da leitura e da escrita se constituiu na Educação Infantil no Pará?” Essa indagação ressoava em minha mente e tomou conta de uma bagagem que me acompanhou na vida profissional.

Os caminhos da vida profissional foram permeados de muitas experiências que colocaram-me frente a frente às aprendizagens sobre o ensino da leitura e da escrita, experiências que instigaram, ainda mais, a buscar respostas sobre esse saber o como constituiu-se o ensino de leitura e da escrita no cenário paraense. Dentre os caminhos trilhados na vida profissional, foi no exercício da docência em 2014, como professora das séries iniciais, na Rede de Educação Municipal de Belém, que fui impulsionada em querer saber mais sobre a aquisição da linguagem oral e escrita.

A prática pedagógica, como alfabetizadora no ensino de leitura e escrita de crianças dos Ciclos de Formação I e II, do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Ida Oliveira, situada no bairro de Val-de-Cães, no município de Belém, mostrou-me como esse campo é vasto, logo, conhecer sua história tornou-se um dos meus focos na prática docente como professora da Sala Leitura, um lugar de muitas reflexões sobre a leitura e suas práticas no desenvolvimento do ensino de crianças nos dois ciclos de formação do Ensino Fundamental.

Antes de tudo, faz-se necessário descrever o trabalho desenvolvido em uma Sala de Leitura, que na realidade não é um lugar fixo ou um ambiente comparado a uma biblioteca ou algo do tipo. Na realidade o termo “Sala de Leitura” na Rede de Educação Municipal de Belém caracteriza-se pelo desenvolvimento do ensino de leitura na sala de aula comum, isto é, constitui-se em um ambiente que é feito no movimento das experiências de leitura vividas pelos alunos. A “Sala de Leitura”, embora não seja uma disciplina avaliativa, atua como suporte na alfabetização de

crianças e na formação do aluno leitor, nos dois primeiros ciclos de formação do Ensino Fundamental. É uma prática de incentivo às práticas leitoras, onde o professor, lotado nesse ambiente, busca estratégias pedagógicas de forma possibilitar aos alunos o contato aos mais diversos gêneros literários, mesmo que esses alunos não estejam na fase alfabética e/ou alfabetizados.

A partilha diária do fazer docente com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse ambiente trouxe-me muitos desafios, haja vista que a Sala de Leitura não é um espaço físico ou uma sala de aula em seu sentido literal, mas um ambiente a ser proporcionado para a leitura, seja em quatro paredes, no pátio da escola, ou até mesmo embaixo de uma árvore. A Sala de Leitura é um ambiente de aprendizagens e alfabetizador, nele as concepções iniciais da escrita e da leitura são promovidas, não apenas para promoção da leitura da palavra, mas, sobretudo, da leitura de mundo, aspectos essenciais na formação do ambiente leitor.

É em meio a esse ambiente alfabetizador, que no ano de 2014, meu dia a dia como professora de séries iniciais, começou a tomar novos rumos, a partir de experiências leitoras, dentre elas, a promoção da leitura. Nesse ano, fui lotada na Sala de Leitura da Escola Municipal Ida Oliveira, no município de Belém, onde assumi 12 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para ministrar a disciplina Leitura, com o atendimento de 400 alunos no turno da manhã. Aduz esclarecer que essa disciplina ocorria com a oferta de 1h/aula para as turmas do 1º ao 3º ano e 2h/aula para as turmas do 4º e 5º, semanalmente.

O trabalho docente, no ambiente sala de leitura, mostrou que grande parte dos alunos tinham a escola como o único lugar de acesso à leitura e às experiências leitoras. Mediante a essa questão de ausência de possibilidades leitoras, aguçar nos alunos a curiosidade pela leitura e, conseqüentemente, à escrita, tornou-se mais que um exercício docente, foi uma oportunidade em desenvolver o senso crítico e a ampliação da visão de mundo das crianças.

Ser uma incentivadora da leitura, era o meu principal papel como docente das 12 turmas atendidas semanalmente, meu objetivo nesse fazer pedagógico, foi levar crianças a compreenderem a leitura e a partir dela, instigar o gosto pelos mais diferentes gêneros textuais. Evidentemente, a tarefa não foi fácil, a todo momento uma pergunta ressoava em minha mente: será que o material oferecido a eles os atrai? A busca por respostas a essa questão, permitiu-me ampliar as reflexões sobre as práticas de leituras vivenciadas, buscando saber se elas eram significativas ou não,

ou se os materiais oferecidos eram realmente o que eles queriam ler. Por isso, grande era meu esforço em instigá-los ao gosto pelas práticas leitoras.

As práticas de leituras, realizadas com as crianças na Sala de Leitura, ocorriam com o uso de diversos materiais, tais como: jornais, embalagens, cartazes, livros literários, contos, fábulas, *folderes*, folhetins, mas foi a utilização de revistas em quadrinhos, utilizadas como recurso pedagógico do projeto de leitura *Minha história em quadrinhos*, realizado em sala, que fortaleceu a fluência leitora e produção escrita.

À época, o destaque dado à produção de uma revista que contaria a história de si, despertou em mim o interesse por impressos e a metodologia realizada no ensino da leitura com as crianças fazia-me refletir sobre como os impressos podem ser um meio de ensino e espaço de formação de identidades a partir da apropriação do sentido e significado expressos em seu conteúdo? Essa reflexão firmava-se a cada aula quando presenciava o interesse dos alunos pela leitura de narrativas curtas em revistinhas infantis e pela estrutura de escrita desses textos, ou seja, a materialidade e apresentação desse tipo de texto chamou à atenção das crianças e, ainda, despertou o interesse pela leitura.

O exercício docente na Sala de Leitura fez-me perceber que as respostas para as indagações levantadas não estavam naquele lugar de aprendizagem, era necessário ir além das paredes da sala de aula para encontrar respostas que pudessem revelar as revistas em quadrinhos como objeto de leitura, estudo e espaço de formação de identidades.

O trabalho com crianças na Sala de Leitura e as reflexões trazidas dessa prática, reacenderam uma pergunta antiga da Graduação em Pedagogia: como o processo do ensino da leitura e da escrita constituiu-se na educação no Pará? Essa pergunta, voltou a inquietar-me e somou-se a tantas outras que apresentaram-se no dia a dia docente. A busca por entender o processo do ensino da leitura e da escrita nessa região, bem como, seus métodos e sua estrutura, impulsionaram-me a ‘mergulhar’ cada vez mais nesse universo histórico.

Nesse contexto, do fazer docente, em meio a livros, leituras e impressos, encontrei nesses últimos, o início de um relacionamento que traria muitas descobertas, como o uso de revistas em quadrinhos como suporte na promoção da leitura e da escrita de crianças do Ensino Fundamental. As revistas em quadrinhos mostraram um leque de possibilidades de pesquisas em História da Educação Primária no Estado do Pará, além do amadurecimento como docente. O trabalho com

revistas em quadrinhos, como recurso metodológico e pedagógico, foi uma paixão e como todo encontro amoroso, não tem dia certo para acontecer, simplesmente acontece e sem cerimônias.

Uma decisão consciente e uma opção possível para o início de uma nova jornada, no primeiro semestre de 2015, aventurei-me na pesquisa por fontes históricas. Primeiramente busquei em *sítes* de pesquisa, cenário de encontro com a Hemeroteca Nacional, onde encontrei um vasto número de revistas em quadrinhos que circularam no Brasil no início do século XX. O contato com a imensidão de revistas nesse repositório eletrônico, aguçou o desejo de investir em uma pesquisa de natureza histórica.

Sobre os planos de uma Pós-Graduação mais sólida? Pois bem! Era chegado o momento, não teria nada a perder! Pelo contrário, a possibilidade de associar história, revistas, ensino, leitura e prática pedagógica pôs-se diante de mim, era o meu contexto profissional!

Assim, movida pelas inquietações a respeito do processo do ensino de leitura e escrita de crianças no Estado do Pará, em 2016 ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), para cursar o Mestrado, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, tive o privilégio de adentrar no campo da História da Educação do Pará e desenvolver uma pesquisa, cujo pano de fundo foram os impressos pedagógicos paraense do século XX.

O contato com os arquivos, fontes e leituras, realizadas no curso de Mestrado, fez com que as inquietações iniciais sobre o processo de ensino de leitura e escrita dessem lugar a uma inquietação anterior e nunca percebida por mim e que a essa altura precisaria ser respondida. Àquela época, indagava-me sobre quais bases ideológicas e políticas a educação paraense foi pensada. Essas indagações intrigaram-me ao folhear os impressos pedagógicos *A Escola* e *Revista do Ensino*, que circularam no Pará no período de 1900 a 1912.

As leituras realizadas desses impressos, levaram-me a desenvolver no Mestrado a pesquisa, intitulada *A arte de civilizar: a educação cívica e patriótica na revista A Escola e na Revista do Ensino no Pará republicano (1900-1912)*, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Essa pesquisa analisou os saberes e as práticas cívico-patrióticas que circularam nas revistas *A Escola* e na *Revista do Ensino na Educação Primária no*

*Pará, nos anos de 1900 a 1912.* A intenção foi identificar o ideário e as representações cívico-patrióticas, difundidos nesses impressos, bem como o processo de formação do cidadão republicano.

O Mestrado abriu caminhos mais amplos do que eu poderia imaginar para pensar a educação, atrelada aos impressos pedagógicos, ao mesmo tempo em que colocou-me frente a uma nova jornada, a de pesquisadora da História da Educação no Pará. Estudar História da Educação na Amazônia lançou-me no campo da pesquisa histórica e fez-me mergulhar na imensidão de possibilidades que esse tipo de pesquisa pode oferecer para entender o contexto histórico e social, além das marcas ideológicas que marcaram a educação no início do século XX no Pará.

A pesquisa no Mestrado possibilitou-me viver o interior dos arquivos e bibliotecas, físicas e virtuais que salvaguardam documentos e fragmentos históricos diversos, colocando-me frente à educação de outrora. A ida aos arquivos, principalmente ao Arquivo Público do Pará e à Biblioteca Moronquêta, localizada no Fórum Landi, reafirmou em mim que ali era o meu lugar, lugar de fontes históricas, reflexões e de possíveis respostas sobre o Ensino Primário paraense.

No Arquivo Público do Pará tive o contato com o “Fundo da Educação”, que corresponde à toda documentação da educação do Estado, desde o período colonial até o século XX. No Fundo da Educação pude acessar a legislação da educação do Estado, além de Relatórios de Governo e da educação, documentos que impulsionaram-me a querer saber mais sobre como ocorria o ensino nas escolas primárias paraenses. Saber sobre a política de organização do ensino fez-me perceber que o caminho do historiador da educação molda-se sobre várias bases, alicerces capazes de responder quando, onde, por que e para quê e para quem o período educacional estudado foi pensado.

Nesse garimpar de documentos e fontes, fez-se necessário buscar mais indícios que retratasse uma realidade mais próxima possível do que foi a época a ser estudada. Certamente, essa realidade não estaria apenas na legislação educacional, mas mostrou-me o caminho a seguir para entender a Educação Primária mais de perto. Assim, entre relatórios escolares de governo e programas de ensino, pude saber sobre a existência de revistas pedagógicas utilizadas por professores para orientação de práticas escolares na educação do Pará.

De posse da informação sobre a existência de revistas pedagógicas, busquei essas fontes na Biblioteca Moronguetá, espaço formado por acervos de professores

ilustres que influenciaram a educação no Estado e que tinham coleções de revistas, principalmente as utilizadas na educação. Era o caso do professor Clóvis Meira Rego, que teve seu vasto acervo doado a essa biblioteca.

Para além desse contato com os documentos, posso seguramente dizer que a Biblioteca Moronguêta foi o palco do meu encantamento por revistas pedagógicas ou impressos pedagógicos, como preferirem. Somado a esse espaço de pesquisa, ressalto o repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP), ambiente virtual com um vasto número de impressos pedagógicos do Pará.

A Biblioteca Moronguêta foi o palco de meu encontro com exemplares da revista *A Escola*, um impresso pedagógico que circulou no Pará, no período de 1900 a 1905, manusear esses exemplares foi algo apaixonante e ao mesmo tempo desafiador, uma relação de amor e compromisso com a educação. Compromisso com as inquietações que acompanhavam-me desde a Graduação e desafiador por ter a oportunidade de adentrar em um espaço vivo de formação da Educação Primária paraense e nele compreender como foi organizado o ensino de leitura e de escrita, e ainda, por defender, nesta pesquisa, os impressos pedagógicos como espaços de formação singular no ensino do Estado do Pará.

Posso dizer que o contato com impressos pedagógicos despertou em mim o interesse por esse tipo de pesquisa, a documental, esse sentimento foi despertado ao manusear todos aqueles exemplares e perceber neles, trilhas na pesquisa histórica pelo potencial que os impressos carregavam. Sim! As fontes históricas têm esse poder: abrir caminhos!

A pesquisa no Mestrado colocou-me diante de um arsenal privilegiado de impressos para pesquisa, fontes carregadas de muitas representações sobre a Educação Primária paraense e que naquele momento trouxeram as respostas buscadas. É certo que o Mestrado é o início da formação do pesquisador, o começo do exercício de ser pesquisadora. À época, eu precisava ainda de amadurecimento na pesquisa, dominar as técnicas recolhimento e seleção de fontes da pesquisa historiográfica para que, assim pudesse posteriormente lançar-me em busca de informações sobre o ensino de leitura e escrita no Pará a partir da utilização de impressos pedagógicos como fontes.

Com relação ao termo ‘impressos’, destaco a definição de Farge (2022, p. 13): “[...] O impresso é um texto dirigido intencionalmente ao público. É organizado para

ser lido e compreendido por muitas pessoas; busca divulgar e criar um pensamento, modificar um estado de coisas a partir de uma história ou de uma reflexão”.

A pesquisa realizada no Mestrado tinha outro foco, embora eu nutrisse a paixão pela leitura e escrita e seu processo alfabetizador, naquela ocasião optei por estudar a educação cívico patriótica no Ensino Primário no Pará. Contudo, mesmo pesquisando sobre outro objeto, busquei trazer um pouco desse movimento cívico nas leituras dos hinos, poemas e poesias escritos por professores e alunos no período de 1900 a 1912. Como dito anteriormente, as fontes históricas abrem caminhos e por opção, preferi realizar a pesquisa sobre o ensino da leitura e escrita em outro momento.

O conjunto das fontes coletadas para a feitura da dissertação, trouxeram-me *insights* para a elucidação de aspectos relevantes sobre o ensino de leitura e escrita no Pará, nos séculos XIX e XX. Em meio a essas fontes, pude apontar os impressos pedagógicos como *lócus* singular para entender o ensino na educação paraense, nos anos finais do século XIX e anos iniciais do século XX.

Nesse contexto, posso dizer que as idas aos arquivos e bibliotecas públicas do Estado, da capital e do interior, bem como os acessos às bibliotecas e repositórios virtuais, como a Hemeroteca Nacional e o repositório da UFSCAR, foram fundamentais. Muito aprendizado foi tirado com o acúmulo de fontes coletadas. Assim, aprendi que na pesquisa historiográfica, nada se perde, tudo tem o seu tempo para ser desvelado.

Foi em meio a esse contexto, que a professora da Sala de Leitura, de uma escola da periferia de Belém, buscava então respostas para suas indagações sobre o ensino de leitura e escrita. Encontrar fragmentos em impresso pedagógicos sobre o que foi a educação paraense pôs-me frente à oportunidade de unir história, revistas, pesquisa e ensino, termos que sempre movimentaram minha prática docente.

O encontro com os impressos pedagógicos reafirmou em mim o interesse pela pesquisa histórica, e é claro, que não posso deixar de evidenciar o percurso de formação da identidade do pesquisador em História da Educação, uma identidade construída a várias mãos e do incentivo do estudo coletivo. Assim, foi o meu caminhar no Grupo de História da Educação na Amazônia (GHEDA), lugar onde comecei a dar meus primeiros passos como pesquisadora de História da Educação na Amazônia, em 2016.

Nesse grupo, logo identifiquei-me com a linha de pesquisa História das Instituições Educativas, Intelectuais e Impressos, linha na qual pude ser ‘atravessada’ pelas bases teóricas que fundamentam os estudos da historiografia brasileira e amazônica. Desse modo, as reuniões de estudos, os debates em eventos promovidos pelo GHEDA, foram fundamentais para o meu amadurecimento como pesquisadora da História da Educação na Amazônia.

Algo que não poderia deixar de mencionar é que, os documentos e suas diversas tipologias são fundamentais para esta pesquisa histórica, como dizem Pinsky e Luca (2017), o documento é a pedra angular do pensamento historiográfico, sem ele, as memórias de um tempo de outrora, não podem ser reveladas e, ainda, serem transformadas em fontes históricas. Nesse limiar, os documentos achados em arquivos, bibliotecas do Pará, além dos repositórios virtuais, foram de fundamental importância na formação de meu arsenal de fontes.

Arrisco dizer que sem o documento não há fonte e sem fonte, não há pesquisa histórica, logo, não há escrita da história, portanto, não há história. Essa premissa, movimentou o meu dia a dia de pesquisa documental, principalmente nos arquivos, logo no início do curso de Mestrado e após essa breve caminhada, busquei trazer um novo desvelar sobre a história da educação paraense, um olhar de baixo, ao ver nos impressos não apenas a evocação do passado, mas extrair o que buscaram comunicar, interpretando-os, assumindo a postura de historiador defendida por Le Goff (2013, p. 487), em ser “[...] aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos”. Essa é a premissa que guiou a postura assumida frente aos documentos elencados desta pesquisa, principalmente dos impressos pedagógicos.

É fato que desconstruir paradigmas não é tarefa fácil, mas é possível desconstruir e sobre isso, corroboro com Gamboa (1998), ao defender a prudência na pesquisa histórica, considerando que, pensar epistemologicamente as pesquisas de cunho documental é trazer à tona o passado para pensar seus sujeitos e suas relações, de forma a entender as permanências e rupturas estabelecidas no presente. Assim, as condições de possibilidades discursivas são decisivas para a constituição de um objeto de pesquisa. Desse modo, trazer as circunstâncias de como os objetos são produzidos e podem revelar seus impactos no âmbito social tornou-se essencial neste trabalho.

Nesse contexto de trilhas percorridas entre documentos e fontes que trazem a História da Educação na Amazônia, a conclusão do Mestrado mostrou-me que era

hora de voltar às paixões guardadas, de desvelar o desconhecido, de abrir a sala de aula da Educação Primária do final do século XIX e início do século XX. Era chegada a hora de muitos conhecerem essa escola de outrora, andar pelos seus corredores, conhecer seus alunos e professores, e ainda, ouvir a marcha da leitura cadenciada de meninos e meninas que buscavam obter a fina leitura, iniciada ao sinal da professora.

As vivências dos muitos achados documentais, coletados nos diversos arquivos, despertou em mim o interesse em querer saber mais a respeito do processo do ensino de leitura no Estado do Pará. Essa experiência de coleta nos arquivos permitiu visualizar o objeto desta pesquisa e compreender como a leitura e a escrita percorreu a Educação Primária paraense, ora como matéria, ora como componente curricular da disciplina de Português, e ainda, como o professorado do Estado ensinou as crianças paraenses a lerem e escreverem.

Dessa maneira, esta pesquisa busca evidenciar o contexto histórico, político, econômico, social e cultural que permitiu a organização e a regulamentação desse ensino, frente ao que era prescrito enquanto práticas de leitura e escrita a serem adotadas nas escolas primárias do Pará.

Ademais, é importante sinalizar que as regulamentações para o ensino de leitura e escrita tinham objetivos bem definidos e buscaram bem mais do que prescrever uma forma de ensino, assumindo funções para além dos limites educacionais. O ato da leitura era algo privilegiado não apenas nos corredores e bancos escolares, mas nas praças, teatros e locais públicos, visto que o novo perfil social exigia um público leitor, para tanto, era necessário formar crianças aptas a ler e a escrever.

A educação tornou-se o terreno fértil que precisava ser alcançado de acordo com a sociedade republicana. Plantar a ideia de uma nova nação e um novo homem, era o caminho a ser seguido pela política de governo alimentada pela República. A formação do cidadão republicano para o 'ato de ler bem, para escrever bem', encontrou no ensino de leitura e escrita a imagem do homem letrado, culto e moralizado e encarregou a escola primária da função de promover a modernidade, progresso e civismo para a sociedade paraense.

O contexto histórico e social pelo qual passou o Pará no último decênio do século XIX e o primeiro decênio do século XX, trouxe em seu bojo, as mazelas sociais, oriundas de um crescimento desenfreado, pautado na modernidade. A figuração social, criada em torno da República e tudo que ela representava, trouxe orientações

para o desenvolvimento social e educacional no Estado, principalmente na capital Belém, que visava tirar a população da ignorância, considerada um atraso social para o novo regime político.

Quanto à figuração do social, Castro (2010, p.23) a concebe como uma correspondência à sensação do moderno “[...] uma composição costumeira de uma ideia, seja ela mais clara ou obscura...uma figuração do social é uma espécie de tipificação do tecido cultural intersubjetivo”. Assim, para esse autor, a sensação do moderno constitui-se como uma ideia social formada pela sedimentação de ideia pré-existent, oriundas de um pensar hegemônico de modernidade almejado por cidades no século XIX que estavam na periferia do capitalismo, a exemplo de Belém que mesmo estando em posição periférica, assumiu um papel preponderante em trocas econômicas, ideológicas e políticas no plano econômico mundial com o comércio do látex amazônico.

A esse respeito, a ideia do homem civilizado, figurava em Belém, como um estilo de vida aos moldes modernos como garantia da ordem social, esclarecida pelo historiador paraense Coelho (2002, p. 18):

A representação do homem civilizado, sujeito por excelência do progresso, realizava-se por conta de uma linguagem polissêmica, cujos significados abrigavam tanto os requintes da moda burguesa dos boulevards como a problemática doutrinária que, ao tempo, exaltava uma ciência positiva que se cria capaz de plasmar os novos patamares da sociedade humana. Da mesma forma, dentre os emblemas da condição de civilizado estava o lugar ocupado pelo sujeito dos seus processos na ordem social, no caso, o cidadão, criatura da cidade, polido em atitudes e policiado em comportamentos [...].

A República no Pará em 1889 demarcou um período de transformações de cunho social, político, jurídico, administrativo e, principalmente, educacional. Os hábitos, valores e costumes da corte imperial aos poucos foram substituídos por novos valores e ideias, tidas como sinônimos de progresso. A cultura política e a defesa de valores nacionalistas, de liberdade e prosperidade ganhavam espaço nas aspirações de uma nova sociedade. De acordo com Farias (2013, p. 186), “[...] os republicanos defendiam uma ideologia do progresso, na qual o regime defendido seria o princípio racional e fundamental para a sociedade almejada”.

Como princípio racional, o progresso defendido pelos republicanos reformulou toda a imagem social do corpo, mente e posturas para o novo homem, que naquele momento adquiriria padrões e comportamentos ditos e produzidos pelas mentes mais

esclarecidas da sociedade, a comunidade médica, a esse respeito Gondra (2005, p. 2), salienta que a própria ordem médica produziu representações na cidade como “feia, suja, fétida, insegura, doente, negra, imoral e iletrada”. Essa realidade, fez com que médicos formassem projetos de formação para instaurar hábitos, posturas e comportamentos das pessoas que habitavam a cidade.

É certo que apenas discursos não seriam suficientes para manter a ordem de uma cidade normalizada e educada. À escola é colocada a missão de transformar discursos em práticas comportamentais para escolarizar a sociedade de forma intencional e implementar um ‘prontuário’ de boas condutas sociais a ser seguido por todos.

Em meio a esse cenário, o projeto de educação republicana foi arquitetado e implementado no Pará a partir da valorização de uma memória coletiva, nutrida pela supervalorização do mito da modernidade, algo posto com ênfase pelos republicanos, com o propósito de preservar a escrita e a memória ideológica.

Os republicanos nutriam a tese eurocêntrica de que o mundo europeu era mais desenvolvido, portanto, um modelo a ser seguido. Nesse sentido, as culturas de outros povos eram vistas como subdesenvolvidas. Para os que almejavam outra condição, a saída era alimentar-se da ideia de progresso e civilização. Sobre a visão eurocêntrica da modernidade, Oliveira (2016) alerta que o mito da modernidade instaurou mundo afora um pensamento de dominação europeia, tomado como uma ação necessária, pedagógica e civilizatória, o que justificava o desenvolvimento de nações subdesenvolvidas, a exemplo do Brasil.

O novo regime trazia a representação de uma modernidade que desenvolveria a jovem nação, para isso, novas práticas, não apenas sociais, mas educacionais, eram exigidas para a formação de novos sujeitos. A esse respeito, destaco a posição de Oliveira (2016) quando esclarece que o processo de reconstrução mundial dirigido pela tese desenvolvimentista europeia, formava o ser humano exposto a novas formas de poder e dominação, um ser fragmentado, destituído de sua identidade. No caso brasileiro, a República foi instaurada como um regime centralizado no executivo e sem a pretensão de promoção de igualdade social.

É certo que o cenário moderno refletia uma certa identidade do que significava ser republicano no Pará e de acordo com os estudos de Geraldo Coelho (2002, p. 18), “[...] Ser republicano, deste ponto de vista, era estar em sintonia com as pulsações aceleradas de um tempo de transformações”. Para esse autor, atrelar-se ao que vinha

ocorrendo, significava assumir uma postura civilizada que era vista como parte do processo de desenvolvimento do espírito humano.

Sobre essa questão, é válido mencionar que a composição do social é feita da sedimentação de ideias estabelecidas a partir de uma miríade de negociações de sentido, que no pensar de Castro (2010.p. 24), “[...] se formam, anulam ou transformam por meio de processos diversificados: fundem-se para formar novos sentidos, decompõem-se em sentidos diferentes e mesmo contraditórios, multiplicam-se em sentidos novos”.

Além disso, a representação do moderno, destacada por Castro (2010), evidencia um determinado grupo social para uma sociedade. Essa ideia constrói um tecido cultural, composto por vivências sociais comuns, tipificações e verdades que buscam evidenciar subjetividades para assentar novos sentidos ao ambiente social.

A representação do moderno fez com que alguns paraenses se permitissem serem colonizados, sendo capazes de abandonar as velhas práticas e costumes sociais para tornarem-se civilizados, não mais aquele mergulhados na barbárie e no atraso, mas sujeitos de vozes mansas, de vocabulários amplos, munidos de boas vestimentas e aptos a frequentar os novos palacetes que se multiplicavam pelo centro de Belém. Os republicanos viram que a Belém do final do século XIX e início do século XX estava na periferia do capitalismo e estar à margem do desenvolvimento não era ser ‘chic’ e moderno, logo era necessário posicionar-se no plano geopolítico mundial.

Essa visibilidade do moderno trouxe certa alteridade para a antiga Belém do Grão Pará que passava a ser considerada a ‘princesinha dos trópicos’. Essa característica não passou despercebida para aqueles que buscavam nas narrativas de construção da imagem da nova cidade, representar a dimensão política republicana.

Esse período, fez valer a preservação de uma memória criada para a valorização de acontecimentos políticos, homens ilustres, monumentos, enfim, de um imaginário republicano. Tal ponto leva-me a perguntar: como a educação no Pará conviveu com esse imaginário republicano? Houve resistências quanto a essa modernização da cidade?

Para pensar tais questões, compartilho das colocações de Castro (2010) ao destacar que o processo discursivo, criado em torno de memórias coletivas, evidenciou um “espaço oco” nutrido pelo desejo de ser dentro do tempo, por meio de

uma configuração do social que, nesse caso, seria um desejo de ser dos republicanos para projetarem-se ao modo de vida europeu, caracterizado pelo desejo de terem a identidade de uma sociedade civilizada.

Esse autor ainda acentua que, a configuração do social seria “[...] uma composição costumeira de uma ideia: a forma com que uma sociedade ou um grupo social particular expressa uma ideia, seja ela mais clara ou obscura” (Castro, 2010, p. 23). Esse era o principal objetivo dos republicanos, fazer circular um novo pensamento, uma nova mentalidade entre os paraenses.

Esse é o cenário no qual posiciona-se a educação no Pará no final do século XIX e início do século XX, onde as mentes mais escolarizadas detinham os meios e os dispositivos para o alcance do progresso e viram na Educação Primária, o terreno fértil a ser arado de acordo com o perfil europeu. A proposta era criar uma nação a partir de um Estado independente, com uma sociedade formada nas bases das teorias raciais, do positivismo e evolucionismo.

Diante do exposto, vale destacar de onde parto, na busca por saber **como foi organizada a leitura e escrita no Ensino Primário do Estado Pará e os sentidos que os discursos sobre esse ensino trouxeram para a educação paraense, via impressos pedagógicos, no período de 1890 a 1912?**

De forma a responder a problemática elencada, a pesquisa em tela tem como objetivo geral, analisar a organização da leitura e a escrita no Ensino Primário do Pará e os sentidos que os discursos institucionais trouxeram para a educação paraense, por meio de impressos pedagógicos, no período de 1890 a 1912.

Com vistas de elucidar a leitura e escrita no Ensino Primário do Pará, proponho, especificamente em:

- destacar os sentidos dos discursos institucionais e suas representações na organização normativa e prescritiva do ensino de leitura e escrita nas escolas primárias paraenses;
- identificar como os métodos, práticas pedagógicas e materiais de leitura e escrita se apresentam no ensino paraense;
- elucidar as apropriações discursivas sobre o ensino de leitura e escrita pelos professores primários do Pará.

As análises apresentadas, compõem o enunciado de tese, ao considerar que os discursos institucionais para o ensino de leitura e escrita no Pará, veiculados nos impressos pedagógicos, *Revista de Educação e Ensino*, *Revista A Escola* e *Revista*

*do Ensino*, no período de 1890 a 1912, afirmavam a existência de um ensino padronizado, homogêneo e normativo na Educação Primária paraense.

Em face das especificidades territoriais do Estado, somada às perspectivas políticas, sociais e geográficas, presentes nos municípios e vilarejos paraenses, evidencio como o projeto de governo para Educação Primária no Pará contribuiu diretamente para o desenvolvimento não de um perfil de ensino de leitura e escrita, mas de perfis possíveis, muito distante do que era prescrito nos programas de ensino. As especificidades do Estado, a diversidade e as condições estruturais, e/ou a falta delas na educação eram os maiores entraves da época que, de certa forma, podem desconstruir a narrativa de um progresso educacional igualitário em todo o Estado.

Do ponto de vista educacional, vê-se aí um paradoxo que precisa ser debatido, a disparidade entre escolas da capital e dos interiores do Pará, cultura e práticas escolares diferenciadas, onde às da capital, em especial os grupos escolares pareciam ter as melhores condições físicas e materiais disponíveis para desenvolver o ensino, enquanto as escolas do interior do Estado, amargaram uma realidade diferente da propagandeada pelo executivo.

Em síntese, dissonante aos discursos oficiais, descritos nos relatórios da instrução pública dos municípios paraenses, os relatos de professores e diretores, evidenciados nos relatórios escolares, revelam as dificuldades vividas no espaço escolar que, na sua maioria, viviam entraves acentuados, a começar pela falta de espaços destinados ao ensino, funcionando nas residências dos professores. Se faltavam escolas, faltavam também professores, mobílias, materiais e condições para os desenvolvimentos de práticas para o ensino de leitura e escrita.

A tese estabelecida impulsionou-me a buscar referências e contribuições para a pesquisa sobre o ensino de leitura e escrita no Pará na Educação Primária República. Para isso, realizei um levantamento de teses já publicadas sobre a temática no Brasil, a fim de saber o que já foi produzido sobre o objeto desta pesquisa. Queria entender como a temática do ensino de leitura e escrita na Primeira República tem percorrido as pesquisas no Pará e no Brasil, visto que a leitura e a escrita, bem como seu processo alfabetizador têm protagonizado pautas de discussões educacionais e políticas em várias épocas.

Para entender como o ensino de leitura e escrita na Primeira República tem alcançado visibilidade nas produções de teses e dissertações no Pará e no Brasil, busquei levantar nos bancos de dados do país, como a Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), publicadas no período de 2014 a 2024, com o intuito de saber o que já foi produzido sobre o ensino na Educação Primária na Primeira República.

A busca por produções acadêmicas sobre o ensino de leitura e escrita na Primeira República, exigiu elencar descritores que pudessem trazer a pesquisa desse campo. Assim, utilizei os descritores: ensino de escrita e leitura na Primeira República e história da leitura e da escrita na Primeira República, no recorte temporal de 2014 a 2024.

No Banco da Biblioteca Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD), não localizei produções sobre o ensino da escrita e leitura no Ensino Primário na Primeira República, bem como sobre a história desse ensino. Ao utilizar os dois descritores no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), localizei 5 trabalhos, distribuídos em 2 teses e 3 dissertações que tratam do ensino de leitura e escrita em livros didáticos e em revistas para o uso infantil, que aproximam-se do meu objeto de investigação.

O primeiro trabalho é a tese, intitulada *As Aventuras D' O Tico-Tico: Formação Infantil no Brasil Republicano (1905-1962)*, de Roberta Ferreira Gonçalves, ligado ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal Fluminense, defendida em 2019, para compreender o projeto formador da revista O Tico-Tico, a partir de quatro hipóteses sobre a formação do futuro homem moderno, como a moral e o civismo, a história, o aprendizado da língua e a formação de leitores, e o consumo, na tentativa de perceber como o projeto formativo constitui-se, adapta e modifica-se ao longo dos anos.

Como resultados, a autora destaca que as transformações políticas, culturais e econômicas no país, a noção de pedagogia cívica do Tico-Tico pouco transformou-se. Ela esclarece que as transformações de cunho empresarial não foram suficientes para impactar o perfil conservador da publicação que, ao seu ver, parecia aprofundar-se. Assim, a autora aponta que esse processo ocorria desarticulado de uma infância e juventude em transformação, bem como a noção de formação da revista parecia atrelada a uma leitura cívica e moral das primeiras décadas da República.

A tese, *Professor Thomaz Galhardo: produção, circulação e práticas de alfabetização e leitura séculos XIX e XX*, de Lucilene Rezende Alcanfor, pertencente ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida em 2016 traz um olhar historiográfico da produção e circulação dos livros escolares de Thomaz Galhardo (1852-1904), bem como as práticas de alfabetização e leitura propostas por esse professor. Como resultados, a autora destaca a existência de indícios que comprovam a importância da tradição escolar, uma vez que os livros de alfabetização e leitura, por sua produção e pela amplitude de seu uso, deixam marcas profundas para se pensar os saberes da escola primária na formação histórica das sociedades letradas.

A dissertação *Seára Patriótica: um livro de leitura em consonância com o projeto Republicano na década de 1920*, de Bianca Juca Bender, defendida em 2023 e atrelada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, propôs-se a observar quais elementos do projeto republicano, do início do século XX, fizeram parte do livro de leitura e como esses elementos em consonância, tinham a intenção de formar as futuras gerações impregnadas aos valores escolhidos pelos setores dirigentes. Em meio a esse objetivo, a autora defende que os manuais escolares agiram como veículos de disseminação dos ideais da cultura hegemônica.

Como resultados, a pesquisa de Bianca Bender evidencia como o valor das análises, empreendidas sobre um impresso na Primeira República, possibilitou identificar os elementos que permearam o repertório político, econômico e social da época. Assim, destaca-se que a pesquisa sobre um livro de leitura trouxe perspectivas de hipóteses sobre o espírito republicano de 1920, ao mesmo tempo em que demonstrou como os ideais do novo regime protagonizaram a formação dos novos cidadãos republicanos.

A dissertação, *O método intuitivo e instrução pública paranaense: uma análise da Revista A Escola (1906-1910)*, de Rosiclea Rodrigues da Silva, defendida em 2023, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, traz grandes contribuições para a pesquisa arrolada, uma vez que visa compreender como o método intuitivo foi pensado para a instrução pública paranaense pelos colaboradores da revista *A Escola*, período de 1906 a 1910.

Nesse âmbito, a autora traz como resultados algumas considerações: o Método Intuitivo teve predominância comparado aos outros métodos de ensino destacado no impresso em análise; o Método Intuitivo esteve diretamente atrelado aos ideais republicanos, seguidos pela diretoria da revista; O Método Intuitivo foi o método evidenciado nas legislações do período, nos relatórios dos professores, na produção de alunos da escola primária. Assim, finaliza suas percepções apontando as dificuldades encontradas para a implementação desse método.

Outro trabalho relacionado com a pesquisa em tela é a dissertação: *Narrativas da abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história, demarcada pelo período de 1889 a 1930*, de Patrícia Duarte Pinto, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, defendida em 2021. Nesse trabalho, a autora propôs-se analisar como a Abolição da escravidão no Brasil foi abordada em livros didáticos de História, publicados entre os anos de 1889-1930, observando o espaço concedido à temática nos livros e aos agentes sociais, eleitos como protagonistas nas narrativas.

As investigações realizadas pela autora mostraram que durante a Primeira República houve uma ampliação da abordagem acerca da Abolição nas narrativas históricas didáticas. Suas análises revelaram as escolhas de cada autor para a abordagem sob diferentes aspectos, tais como: a Abolição vista como uma data (13 de maio de 1888); a Abolição vista como fato histórico protagonizado pelo ato da Princesa Isabel; a Abolição como um movimento; a Abolição como resultado de ações parlamentares do Império, leis e abolicionistas; e a Abolição vista como resultado de uma propaganda.

Assim, ela conclui que as narrativas apresentadas nos livros didáticos de História apresentam-se por meio de uma compreensão da história que perpetuou a ideia de que a população escravizada não teria participado desse processo. Para essa pesquisadora, a história da Abolição em narrativas didáticas foi algo construído, trazendo à compreensão da Abolição como uma concessão à população negra.

Desse modo, as 5 pesquisas descritas, posicionam-se no 'rol' das que mais trazem contribuições sobre o cenário desse ensino no Brasil, mesmo que não coloquem-se a discutir o ensino de leitura e escrita em sua integralidade, contribuem por trazerem o contexto nacional por onde essa educação caminha nos primeiros anos da República no Brasil.

De forma a mapear o cenário de produção acadêmica sobre o campo do ensino de leitura e escrita na Primeira República no Pará, realizei também o levantamento sobre esse ensino no período republicano, nos três Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Pará, são eles: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA/ICED) e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB/UFGPA). A escolha desses programas, vale-se por pertencerem a universidades públicas da região e por terem linhas de pesquisas que privilegiam os estudos sobre História da Educação no Estado do Pará.

Nos Programas Pós-Graduação em Educação UEPA e da UFGPA, não encontrei pesquisas no campo da História da Educação que tratem sobre o ensino de leitura e escrita na Primeira República, o que reforça a relevância desta pesquisa para os estudos na História da Educação na Amazônia.

O baixo número de trabalhos no campo da História da Educação posiciona a pesquisa como uma contribuição necessária para o fortalecimento de estudos sobre história do ensino de leitura e escrita não apenas no contexto paraense, mas brasileiro. O olhar sobre ensino de leitura e escrita paraense, numa perspectiva Histórico-Cultural, aponta a relevância e o ineditismo deste trabalho por trazer à visibilidade, a compreensão de como a escola constrói o ensino de leitura e escrita ao longo da Primeira República no Pará.

Além da busca por teses e dissertações que discutam a temática aqui evidenciada nos bancos de dados, procurei também levantar livros de pesquisadores, publicados para a organizar e discutir o campo da história do ensino de leitura e escrita e sobre a história da alfabetização no Brasil. É certo que não tenho a intenção de dar conta desse universo tão amplo e complexo, mas trazer algumas produções que têm-se constituído referência para os estudos sobre a história da leitura e da escrita no Brasil.

O levantamento bibliográfico de obras que discutem história do ensino de leitura e escrita e até mesmo sobre a história da alfabetização, levou-me a algumas obras, como o livro de Maria Luiza Marcílio, cujo título *História da Alfabetização no Brasil*, já desperta a atenção do atento leitor. Nessa obra, publicada em 2016, pela editora Edusp deparei-me com a escrita corajosa da autora que optou por confrontar a versão oficial de alfabetização no Brasil. Por meio de uma análise crítica dos relatórios

oficiais, escritos sobre a égide dos interesses políticos da época que movimentaram leis e planos de ensino que, de acordo com a autora, funcionaram como mecanismos eleitoreiros. Essa obra socializa um olhar sobre uma escola vista por dentro, tal como foi, cujos personagens mostram a relação desigual do ensinar e do aprender, mediante os meios disponibilizados na época.

A discussão sobre o processo alfabetizador brasileiro, desde o império aos dias atuais, estabelecida por Marcílio (2016), tem como marco analítico dar visibilidade a um processo educacional dos improváveis da sociedade, dos invisíveis. A autora coloca-se para compreender por que a alfabetização no Brasil aponta um atraso tão acentuado.

As pretensões de Marcílio (2016), em tomar a história como sua principal auxiliar para busca de resposta em procurar conhecer a escola por dentro e revelar a sala de aula de alfabetização de crianças, tomando a criança como centro de suas análises, mostrou-me a grande relevância de sua obra para esta pesquisa.

As contribuições teóricas e epistemológicas sobre a alfabetização e consequentemente a leitura no Brasil, existentes na obra de Marcílio (2016), revelaram muito mais do que eu procurava. Na realização do fichamento da obra para aprofundamento teórico desta pesquisa, foi possível observar em suas discussões a menção do livro *Ensino de Leitura e Grupos Escolares em Mato Grosso de 1910-1930*, de autoria de Lázara Nanci de Barros Amâncio, em uma das notas de rodapé.

Pelo título, vi que tratava-se de um trabalho de grande relevância para esta investigação e ao pesquisar a autora, descobri que era uma tese de título *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*, defendida em 2000, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp em Marília/SP, publicada em livro. Contudo, a tese em si não se encontra digitalizada e disponível nos bancos de dados do país, assim seu acesso deu-se pela consulta da obra publicada em livro, encontrado no *site* da Estante Virtual.

A tese de Lázara Nanci de Barros Amâncio, traz como objeto de estudo o discurso institucional sobre o ensino inicial de leitura, produzido em Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX. Ela busca em seu trabalho compreender a contribuição de um discurso sobre o ensino de leitura, relacionada à (re)organização da escola primária em Mato Grosso, especialmente a partir da Reforma do Ensino Mato-grossense, realizado em 1910, por professores paulistas. Por meio de pesquisa

histórica, pautada na História Cultural postulada por Roger Chartier, a autora faz uma análise na configuração textual do Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa e da Ata do Conselho Superior da Instrução Pública do estado de Mato Grosso – 1915.

A autora levanta que o discurso institucional sobre alfabetização no estado de Mato Grosso, nas primeiras décadas do XX, produziu-se a partir da chegada de normalistas paulistas em Cuiabá, contratados pelo governo especialmente para (re) organizarem a escola primária em 1910. Mediante a essa questão, pode-se dizer que o discurso institucional mato-grossense sobre o ensino de leitura constituiu-se, mediante a apropriação do discurso paulista, na versão dos dois primeiros professores contratados. De acordo com a autora, essa apropriação, não ocorreu passivamente, mas foi marcada por impasses e conflitos de interesses próprios dos inúmeros fatores, presentes no seu engendramento.

A tese de Lázara Nanci de Barros Amâncio traz uma contribuição singular para as discussões da pesquisa aqui apresentada, na medida em que destaca o caráter discursivo para constituição, organização e remodelamento de práticas para o ensino de leitura na primeira República e, ainda, pelo fato de utilizar-se na análise discursiva da História Cultural em Roger Chartier. Seu trabalho levanta questões para o surgimento de pesquisas que amadureçam o campo da história do ensino da leitura, da escrita e da alfabetização no Brasil.

## 1.2 UM CONVITE À LEITURA

O presente texto de tese constitui-se em um diálogo sobre o ensino de leitura e escrita na Educação Primária do Pará no final do século XIX e início do século XX. A pesquisa arrolada traz os discursos que permearam a educação paraense e sustentaram as bases para práticas do ensino de leitura e escrita de crianças desse período via impressos pedagógicos de circulação entre a intelectualidade e o professorado paraense.

O texto tem seis seções interligadas a diversos tipos de materialidade discursiva sobre os caminhos percorridos pela leitura e escrita, na busca de historiar essas habilidades no ensino da Educação Primária do Pará.

A escrita das seções segue de um lado o caminho que convida o leitor para percorrer uma trilha dialógica que certamente será escolhida por aqueles que já iniciaram a jornada na pesquisa e verão possibilidades para discutir questões sobre a

história do ensino de leitura e escrita no Pará. Já o outro caminho é o da reflexão sobre o ensino de leitura e escrita no Pará e os rumos que esse ensino tomou para formar um público leitor e alfabetizado no Estado, desde os anos finais do século XIX e início do século XX.

As seções deste trabalho são organizadas da seguinte forma, na primeira seção – *Introdução* – descrevo o início de uma jornada de pesquisa que surge na sala de aula de ensino de leitura como professora de crianças do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Belém do Pará. Nessa seção, o encontro com o objeto de pesquisa é evidenciado de forma a destacar como uma pesquisa de cunho científico, pode sim estar presente no dia a dia como docente de crianças, para isso, basta permitir-se à reflexão. Também apresento o problema da investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos, a tese, o que já foi produzido sobre a história do ensino da leitura e escrita no regime republicano no Brasil e no Pará e a organização do texto de tese.

Na segunda seção – *Ler a fonte, ler a pesquisa* – apresento o caminho metodológico utilizado para a feitura deste trabalho. Nessa seção é possível entender como a pesquisa é estruturada, a partir da leitura e do confronto com as fontes, onde destaco as fontes e os lugares em que foram localizadas, o aporte teórico e as categorias de análises. O ato de ler e interpretar as fontes é descrito, embora traga uma escrita mais metódica para descrever o passo a passo de sua recolha e análise.

A terceira seção – *O ensino de leitura e escrita no Pará: ler bem para quê e para quem?* – situa o ensino de leitura e escrita na História da Educação Brasileira e paraense, destaca os marcos históricos que foram palco de um ensino que iniciado em meio a conflitos e interesses políticos diversos. As escolas, como o lugar de formação onde ocorre o ensino de leitura e escrita, recebe total atenção nesta pesquisa, por ser o lugar que protagonizou o surgimento de uma disciplina chamada leitura e atuou como o pivô das reformulações educacionais da época para a expansão de uma ‘educação popular’, no Pará do final do século XIX e início do século XX.

Problematizar as representações atribuídas à leitura, bem como o debate sobre o ‘para quê e para quem’ destinava-se esse ensino de leitura e escrita e suas intencionalidades para a propagação de uma educação apresentada como ‘popular’, são questões discutidas nesta seção. Partindo desse pressuposto, essa seção focaliza o debate sobre as estratégias utilizadas pelo poder público da época, no que

tange à promoção de ensino de leitura e escrita, como condicionante para formação de um aluno leitor e um público letrado para a sociedade paraense.

Na quarta seção – *O ensino de leitura e escrita no Pará: o mestre que ler, escreve e ensina* – estabeleço uma discussão não apenas sobre a formação do professor primário, mas sobre a identidade do professorado paraense, privilegiando o processo de formação de suas práticas leitoras e de como elas percorrem a Educação Primária do Estado. A influência docente sobre o alunado como forma de incentivar e até mesmo sustentar as práticas do ensino de leitura e escrita nas escolas paraenses, são debatidas e ganham destaque nessa seção por focar questões decisivas para a constituição do modelo de ensino a ser praticado no ensino do Pará.

Na quinta seção – *O ensino de leitura e escrita no Pará: métodos, livros e imprensa* – apresento os métodos usados para o ensino de leitura e escrita que nortearam as práticas do professorado nas escolas. Nessa seção, estabeleço um debate sobre a produção de Francisco Ferreira de Vilhena Alves para o ensino de leitura e escrita no Pará, com enfoque em suas obras, o livro *Primeira Gramática da Infância* e *Segunda Gramática da Infância*, livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Pará para o uso das escolas primárias.

Nessa seção, há uma atenção à autoria, edição e acesso aos materiais e exercícios para a disseminação do ensino de leitura e escrita no Pará, visto que entender as condições e possibilidades para a expansão desse ensino, são questões cruciais discutidas na ‘feitura’ dessa seção. Outro ponto privilegiado é o papel da imprensa e seu protagonismo na educação do Estado, bem como o poder exercido pela imprensa na educação da jovem nação, ao fazer circular perfis sociais e projeto de nação, por meio de uma linguagem leve e encantadora, a literária.

Na sexta seção – Considerações Finais – apresento os resultados da pesquisa e retomo os pontos principais de discussão deste trabalho ao mesmo tempo em que me comprometo em evidenciar os elementos principais que moldaram o ensino de leitura e escrita no Pará. Essa seção traz à reflexão sobre como os impressos pedagógicos paraenses atuaram como agentes disseminadores da cultura hegemônica para o ensino de leitura e escrita, além de enfatizar como a sala de aula do Ensino Primário do Pará torna-se um espaço de disputa e relações a partir do ensino de leitura e escrita.

Por fim, as fontes documentais e as referências, onde constam o aporte teórico que subsidiou esta pesquisa, além do apêndice que serviu para complementar a minha argumentação.

No mais, seja bem-vindo à leitura desta pesquisa!

## SEÇÃO 2 LER A FONTE, LER A PESQUISA

“O arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história, a não ser que um dia decidam se unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará de história”.

(Farge, 2022, p. 14)

Antes de tudo, é justo reconhecer que a História brasileira esteve por muito tempo presa às amarras de uma narrativa sobre os grandes feitos de personalidades de prestígio social, contando a importância da trajetória deles no decorrer da história do país. No Pará, nos anos finais do século XIX e anos iniciais do século XX, essa realidade não foi diferente, a supervalorização da memória dos grandes nomes da política, médicos, militares, entre outros, que compunham o ‘rol’ dos vultos notáveis do Estado, nutriram o ideário e o imaginário da República no Pará.

O ideário e o imaginário republicano procuraram criar e preservar a memória dos grandes nomes de personalidades brasileiras por meio da escrita de biografias para uso no ensino das escolas ao mesmo tempo perpetuar uma memória feita no cotidiano social da cidade Belém, inflando um ufanismo cívico e patriótico.

Com relação à memória, Le Goff (2013, p. 387) esclarece que ela busca ligar-se a vida social, varia com e sem a presença da escrita e ao mesmo tempo atua “[...] como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões e informações”. Sob essa perspectiva, a questão da preservação de uma memória histórica, durante muito tempo, foi tratada pela História como organização dos fatos destacados no tempo e no espaço, por meio de uma escrita histórica, linear e autorizada, com fins de reafirmar a memória dos grandes homens, isto é, sobre o quê e sobre quem interessava saber.

Com o fim de normalizar o ensino no contexto social do Pará Republicano, à escola coube adequar-se ao novo cenário, de fazer circular entre professores e alunos um saber moldado, escolhido e selecionado, mediante uma ordem discursiva. Essa questão é evidenciada nos estudos de Chervel (1990, p. 192), ao destacar que “[...] O ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, de promover a aculturação conveniente”. O fato é que a escola primária

paraense assumiu um papel singular, além do ensino, o de construir uma nova cultura para o estilo de vida de seus alunos.

Chervel (1988), ao discutir sobre a História das Disciplinas Escolares, traz à reflexão que as disciplinas escolares têm, de certa forma, o papel de intervir na história cultural da sociedade, uma vez que a disciplina escolar tem uma característica funcional que é o “aculturar” crianças aos moldes e finalidades, impostos pelo regime político em voga. Ainda para esse teórico, as disciplinas escolares portam-se como uma entidade cultural capaz de transpor as paredes da sala de aula e da escola para integrar-se à sociedade, moldando comportamentos e normalizando perfis sociais.

A tomada da memória como um campo discursivo é discutida por Halbwachs (2004, p. 80), quando diz que a memória histórica era “[...] lida em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos do passado são escolhidos, aproximados e classificados conforme necessidades ou regras”.

Já para Le Goff (2013), a memória é o alimento que nutre a história, seu uso é capaz de libertar os povos que a revelam, possibilita ainda, eternizar a consciência humana. Sobre a capacidade da memória em imprimir uma identidade social, Le Goff (2013, p. 387) destaca:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

De fato, nos últimos anos dos 1800 e início dos 1900, a memória foi utilizada como possibilidade para fazer emergir uma nova consciência social e regenerada, sob uma atmosfera, onde a modernidade era quem decidia os rumos não apenas sociais, mas políticos e educacionais. Na verdade, lia-se, escrevia-se e vivia-se uma história onde apenas as transformações políticas, econômicas e geográficas eram privilegiadas para contar os acontecimentos ocorridos numa localidade, cidade, num país.

Por muito tempo, a História foi contada de forma linear, seguindo a cronologia política, econômica e geográfica e algo era deixado de lado nessa relação, algo que movimentava o sentido das coisas, que relacionava-se e interagia não apenas com mundo e suas coisas, mas influenciava suas transformações de acordo com a sua visão do local onde estava inserido. Nessa escrita da História, a cultura e o homem

comum eram deixados à margem. Sobre o termo cultura, amparo-me ao sentido discutido por Chartier (2014, p. 30):

Dentre as prolíferas definições da palavra “cultura”, escolhi um sentido provisório – aquele que articula produções simbólicas e experiências estéticas, removidas das urgências da vida cotidiana, com as linguagens, os rituais e as condutas, graças às quais a comunidade vive e reflete sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesma.

O homem comum por séculos ouviu e aprendeu uma História objetiva da qual não participava, seguia uma cronologia de fatos e feitos praticados por um homem supremo que vivia muito distante da sua realidade. Ao homem comum, restava apenas esmerar-se no exemplo de vida civil daquele que, de acordo com a ordem discursiva moderna, tinha o perfil de vida exímia a ser seguido.

Esse era o contexto da maior parte da população brasileira no período republicano, condição que faz reportar-me a uma frase emblemática de Murilo de Carvalho (2017, p. 24), ao frisar que “[...] Na Primeira República não tinha povo”. De fato, esse estudioso da constituição da sociedade brasileira, parte de uma leitura não apenas social, mas política, onde a exclusão social era latente com apenas 5% da população apta a votar, fato que revela uma exclusão ainda maior, a educacional. Ainda para esse autor, a exclusão do povo foi o maior pecado da República, ao deixar marcas, sequelas políticas, educacionais e sociais sem precedentes, das quais caberá aos historiadores da educação, contar o percurso de como esses homens e mulheres excluídos e inviabilizados viveram em meio a constituição da nação.

No campo cultural da escrita da História, é somente a partir da década de 1960 que a História passa a considerar a ideia de povo, cultura popular e história da cultura popular. No entender de Burke (2008), essa nova forma de ver os fatos sociais é um movimento novo por considerar, na análise dos eventos históricos, o termo cultura em sua pluralidade de sentidos. Essa virada de paradigmas fez com que historiadores pudessem estudar não apenas o evento em si, mas suas representações e recepções sociais, desconstruindo a ideia de documento ou fonte histórica canônicos.

A cultura passa então a ter visibilidade no fato histórico e a escrita da História passa a considerar aqueles que eram deixados de fora dos grandes fatos. Dessa maneira, as pessoas comuns e suas relações com o mundo e com os objetos passaram a ser assunto de uma história não mais rígida e linear, mas de uma História Cultural, mais próxima do povo comum, como exemplifica Burke (2008, p. 170), pois

ainda que seja difícil denominá-la, pode ser considerada como uma história “[...] multidisciplinar, bem como interdisciplinar; em outras palavras, começa em diferentes lugares, diferentes departamentos na universidade [...]”. Essa característica múltipla da História Cultural faz dela o caminho possível para uma escrita da História da Educação e suas práticas.

Sobre o alargamento das possibilidades de fontes para as pesquisas situadas no campo da História da Educação, Razzini (2014) evidencia que o momento ocorreu graças a aproximação desse campo com a História Social e a História Cultural, fenômeno que promoveu condições favoráveis nos anos finais da década de 70, momento em que a História da Educação fortaleceu-se com a criação de programas de Pós-Graduação, associações, sociedades, grupos de pesquisas, órgãos para salvaguardar fontes históricas.

É mediante a essa nova forma de ver a história e suas possibilidades de escrita e problematizações que este estudo constrói-se, onde ‘debruço-me’ sobre uma escrita da história do ensino de leitura e escrita na Amazônia, em busca de entender esse campo e sua produção, ao mesmo tempo em que estabeleço um olhar sobre as práticas do ensino de leitura e escrita no Pará, do recorte temporal de 1890 a 1912.

O marco histórico de 1890 a 1912 definido para esta pesquisa, justifica-se por questões distintas: a última década do século XIX por apresentar as movimentações no campo educacional no declínio do regime imperial, período este de abertura para reformulações significativas na política educacional que a essa altura precisava estar alinhada com as demandas de desenvolvimento de nação que estava por vir com a República.

O cenário em voga, de certa forma, foi determinante para a valorização da leitura no ensino e justifica o marco temporal priorizado para a pesquisa. A escolha dos primeiros anos dos 1900 é estabelecida aqui por ser o período das transformações educacionais e avanço do ensino no Pará o que, conseqüentemente, favoreceu a expansão da imprensa educacional no Estado e de um mercado leitor. De igual modo, o recorte temporal é constituído devido boa parte das fontes encontradas sobre o ensino de leitura e escrita, situadas no período de 1890 a 1912.

Esquadrinhar o percurso do ensino de leitura e escrita no Pará, em meio às políticas educacionais dos anos finais do século XIX e anos iniciais do século XX, é o que move-me nesta empreitada.

## 2.1 QUAIS SÃO AS FONTES E PARA ONDE ELAS VÃO?

A pesquisa doutoral, aqui sinalizada, parte dos discursos institucionais sobre o ensino de leitura no Pará republicano, discursos esses, presentes nos programas de ensino e regulamentos, referentes aos anos 1890, 1899, 1903 e 1910, da Educação Primária do Pará. Esses discursos, criados e regulamentados pela instrução pública da época, assumiram o papel de dispositivos para orientarem as práticas pedagógicas dos professores paraenses e circularam por meio de impressos pedagógicos, como a *Revista de Educação e Ensino* dos anos 1891, 1892, 1894 e 1895, a revista *A Escola* dos anos 1900 e 1904 e edições da *Revista do Ensino* de 1911 e 1912, além dos livros 3ª edição do livro *Primeira Gramática da Infância*, publicado em 1896 e a 2ª edição do livro *Segunda Gramática da Infância*, publicado em 1897, ambos de autoria do professor Francisco Ferreira de Vilhena Alves, materiais criados para organizar e orientar o trabalho do professorado paraense.

A pesquisa em História da Educação segue um caminho que, na maioria das vezes, não é tão encantador e movimentado como os corredores das escolas, com crianças e professores movimentando-se rapidamente nos últimos 5 minutos que anunciam o final do recreio, ou intervalo, como é chamado nos dias de hoje. Pesquisar sobre o passado escolar, leva-me a caminhos solitários, empoeirados, rasgados e esquecidos de uma escola que também tinha seus corredores repletos de crianças, professoras e professores atentos ao discurso do diretor de um grupo escolar ou de uma escola isolada da capital paraense.

Dois espaços escolares com realidades distintas, separados pelo tempo e por projetos de educação que não convêm serem submetidos a olhares comparativos, mas que merecem olhares analíticos que visem reconstituir o dia a dia dessa escola esquecida, olhares que apontam para as vozes silenciadas de alunos e professores de uma escola possuidora de uma missão, instruir o novo brasileiro.

É nesse limiar, em buscar saber sobre a escola paraense do início do século XX que lancei-me ao Mestrado em educação em 2016. As análises iniciadas no Mestrado com impressos pedagógicos, em especial com as revistas *A Escola* e a *Revista do Ensino*, foram determinantes para eu perceber a educação cívica patriótica no Pará republicano. Estudar o projeto de educação que a República paraense implementou no Estado foi importante naquele momento, no entanto, após a conclusão do Mestrado, pareceu-me insuficiente trazer das fontes coletadas, apenas o projeto de educação cívico patriótico do Pará, elas queriam dizer mais, muito mais.

A sensibilidade diante das fontes deixou-me de ouvidos atentos para ouvir o que elas queriam dizer, assim, cabia a mim ouvi-las. Nesse movimento, busquei extrair das fontes históricas além do visível, realizar o que Chartier (2014, p. 8) destaca sobre o silenciamento das vozes caladas. Sobre essa questão, esse teórico aponta que “[...] as fontes podem trazer esperança para as almas mortas”. Para esse teórico, as fontes representam sujeitos, culturas e, principalmente, vozes caladas de uma época em que a história oficial parecia ser a única autorizada a falar.

As fontes coletadas durante o Mestrado, em especial os impressos pedagógicos, revelaram-me algo intrigante, o repensar sobre a ideia de que uma instituição educativa está atrelada a um lugar físico e estrutural, um espaço arquitetônico com a função de instruir. O contato com os impressos pedagógicos paraenses fez-me perceber que o lugar educativo pode sim apresentar-se para além do lugar construído ou do lugar físico, pois as práticas educativas podem ser estabelecidas em um espaço vivido, escrito e lido. É o que sugerem Magaldi e Xavier (2008, p. 22), ao discutirem a imprensa pedagógica como espaços, como instituições:

Nesse sentido, tanto os conteúdos quanto os contextos são considerados elementos importantes e é que mantêm relação entre si. Desse modo, é possível perceber as revistas ao mesmo tempo como espaço de confluências e disputas e como lugar onde estão em jogo diferentes interesses, envolvendo processos nos quais se realiza a produção discursiva.

A compreensão de que as práticas educativas são feitas no lugar vivido, para além de um espaço físico, fez-me entender os impressos pedagógicos como instituições educativas que formam, educam e definem perfis sociais. Viñao Frago e Escolano (2001, p. 63) consideram que “[...] Essa tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos”. Ademais, a pesquisa arrolada traz para o debate a compreensão da imprensa pedagógica do Pará como instituições de formação que percorrem espaços e tempos diversos, gerindo discursos e instrumentos formativos para orientar a educação.

Esse é o lugar dos impressos pedagógicos analisados nesta pesquisa, como instituições que formam e que tiveram um papel singular para a propagação do ensino de leitura paraense. Assim, esses impressos, são tomados aqui como fontes formativas que educam em um tempo e um espaço, com relação a isso, Viñao Frago e Escolano (2001, p. 61) trazem uma questão interessante:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.

Toda essa compreensão do lugar dos impressos pedagógicos como espaços de formação e instituições, de espaços vividos por alunos e professores por onde propagou-se o ensino de leitura no Pará, destaca o lugar da imprensa pedagógica paraense no *corpus* de análise elencado para esta pesquisa e que ajudou a pensar o presente objeto deste estudo. Sobre o valor dos impressos pedagógicos como fontes decisivas para perceber a escola não vista e vivida, Magaldi e Xavier (2008, p. 16, grifos no original) evidenciam que a imprensa pedagógica é:

[...] “fonte incontornável” para o estudo que propomos, na medida em que permitem apreender a multidimensionalidade do campo pedagógico e suas dificuldades de articulação teoria-prática, além de possibilitar a identificação dos principais grupos e personagens de determinada época histórica.

O *corpus* desta pesquisa toma para suas análises, os impressos pedagógicos, como a *Revista de Educação e Ensino* com as edições: nº. 8 v. 1 de 1891, nº. 5 e nº. 8 do v.2 de 1892; nº. 9 e nº. 10 do v. 4 de 1894; nº 7 e nº. 9 do v. 5 de 1895. Já a revista *A Escola*, é analisada nesta pesquisa a partir das edições nº. 1, nº. 4 e nº. 5 de 1900, nº. 28 de 1900, nº. 46, nº. 48 e nº. 49 de 1904. Outro impresso de destaque nas análises da pesquisa em tela é a *Revista do Ensino* com as edições de nº. 2 de 1911, nº. 5, nº. 6, nº. 8, nº. 10 e nº. 11 de 1912.

As análises, empreendidas nos impressos pedagógicos, privilegiam, especialmente, os artigos, os exercícios escolares, as notícias, os anúncios, os contos e os poemas. Os impressos utilizados como fontes desta pesquisa, foram inventariados de acordo com o recorte temporal da pesquisa que coaduna com o período de circulação no Pará. Cada inventário está organizado por impresso e pela incidência da temática sobre leitura e escrita, além dos discursos sobre formas e modos de ensinar da leitura e a escrita na disciplina de língua portuguesa ou no ensino da leitura como disciplina, com destaque para os contos e poesias usados para os exercícios do ensino de leitura e escrita no Ensino Primário.

A *Revista de Educação e Ensino* e a *A Escola* são impressos privilegiados para esta pesquisa que, apesar de suas diferenciações em termos de estrutura gráfica e

materialidade, tinham algo em comum, eram destinadas à orientação do ensino paraense. O alinhamento das práticas do professorado paraense ficava a cargo desses impressos pedagógicos, questão que será aprofundada na seção 4. Assim, corroboro com Magaldi e Xavier (2008, p. 16) quando destacam que “[...] os periódicos ligados aos professores podem ser entendidos como núcleos de informação, já que mostram maneiras de produzir e difundir discursos”.

O protagonismo da imprensa pedagógica na expansão do ensino paraense é uma questão central nesta pesquisa por evidenciar o valor da imprensa pedagógica para pesquisas no campo da História da Educação, pois os impressos “[...] possibilitam avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas e escolares” (Bastos, 2002, p. 173).

Para Sá (2006), o papel da imprensa em exaltar a civilidade e ampliar o discurso para os novos ares sociais no início do século XX para o fortalecimento do espírito de modernização no País, fez desse veículo de comunicação impressa o principal aliado na circulação dos discursos das sociabilidades burguesas e tudo que os novos hábitos e espaços construídos trouxeram para as principais capitais do Brasil. Para essa autora, o processo de modernização, gerado pela atmosfera científica, foi crucial para a ampliação do público leitor o que, de certa forma, estimulava a ascensão de uma vida intelectual no novo cenário social. Ainda sobre a função dos impressos nesse período, Dominichi Sá (2006, p. 43) esclarece:

Mais eficazes no circuito de ideias que os livros e menos transitórios que os jornais cotidianos, nas revistas trama-se o essencial dos roteiros que agitam movimentos intelectuais. Por sua importância como, concomitantemente, forte veículo de penetração, fonte de informação e rápido trânsito entre o público letrado, a sua imagem mais corrente acabava sendo a de uma obra de vanguarda em constante circulação.

Além das revistas, busquei fontes que pudessem ajudar a compreender o ensino de leitura e escrita no Pará, desse modo, trago as análises de dois livros sobre o ensino de leitura. A 3ª edição do livro *Primeira Gramática da Infância* de 18..? e 2ª *Gramática da Infância* de 1897, ambos de autoria de Francisco Ferreira de Vilhena Alves. A escolha desses livros justifica-se por terem sido aprovados pelo poder público para o ensino de leitura e escrita no Ensino Primário no Pará.

A busca por querer aprofundar o significado da história do ensino de leitura e escrita no Pará, no período de 1890 a 1912, levou-me à legislação educacional do Estado. Nessa legislação, pude encontrar mudanças e permanências que moldaram o ensino de leitura e escrita. Dentre os documentos oficiais, destaco:

- o *Regulamento Escolar do Ensino Primário*, de 1890, que aborda os programas e as instruções pedagógicas para as Escolas Públicas do Estado do Pará do Ensino Primário;
- o Decreto nº 1191 de 19 de fevereiro de 1903, que instituiu o programa de ensino, a disposição de disciplinas escolares, entre outros assuntos que orientaram a Educação Primária no Estado;
- os Relatórios da Secretaria do Estado, Interior e Justiça do Estado do Pará, referente aos anos de 1889, 1902, 1909 a 1911;
- o Decreto nº 1722 de 3 de setembro de 1910, que aprova o programa para os exames de estudos primários;
- o Decreto nº 1695 de 30 de maio de 1910, que orientou os programas de ensino para Educação Primária do Estado de Programas para o ensino primário;
- o Relatório apresentado pela *Directoria Geral da Instrução Publica* ao Exm. Sr. Dr. José Paes de Carvalho, governador do Estado do Pará, em 30 de janeiro de 1898, entre outros.

O *corpus* desta pesquisa tem um olhar acurado sobre os programas escolares por serem dispositivos de prescrição, normalização e ordenação dos conteúdos a serem privilegiados na educação paraense. Por meio desses programas, é possível perceber os avanços e as continuidades daquilo que era priorizado para o ensino de leitura e escrita no Pará. Sobre o valor dos programas de ensino para a pesquisa histórica em educação Rosa Fátima de Souza, em sua pesquisa sobre a educação brasileira, alerta que os programas foram os responsáveis pela racionalização da escola e por sua organização pedagógica no século XX. Souza (2009, p. 23) destaca:

[...] Instrumento de concretização dos fins sociais e culturais da escola, os programas revelam intenções, escolhas, valores e concepções pedagógicas. Nesse sentido, eles servem de referência para a formação de professores, para a produção de material didático e para o sistema de avaliação dos alunos. Eles possuem também, um significado simbólico: tanto dizem respeito às intenções publicamente comunicadas e legitimadas [...].

Ressalto que o ‘rol’ de fontes selecionadas para esta pesquisa é submetido a um processo de seleção e classificação, que privilegia a sua multiplicidade. Sobre essa questão, corroboro com Moratti (2021, p. 44), ao apontar que a multiplicidade das fontes permite várias possibilidades de uso, pois” [...] dependendo de sua relação com o momento em foco; e, especialmente no quarto momento, um mesmo documento poderá ser tomado como fonte documental e como apoio teórico”.

Em meio a variedade de fontes inventariadas para este estudo e por compreender a pluralidade do papel da imprensa na condução de ações na educação paraense, os impressos pedagógicos são destacados nesta pesquisa como fontes fundamentais para estabelecer as análises sobre a rede discursiva e institucionalizada na Educação Primária do Pará, logo pensar e problematizar essa pluralidade, seus usos e destinos no cenário educacional em recorte, constituiu-se um aspecto importante para a pesquisa arrolada.

As indicações das fontes, permitiram-me reconhecer a importância de historiar essa faceta do Ensino Primário paraense, claro que atenta à crítica e ao confronto de suas vozes e de seus silêncios. Com relação a esse exercício, recorro à contribuição de Chartier (2014, p. 26), ao abordar o olhar aguçado do historiador sobre as fontes, a fim de compreender o que elas dizem para a escrita da História. Para ele, “[...] Ela pressupõe o exercício da análise crítica, a confrontação entre as razões dos seus atores cômicos e a produção de um conhecimento que permita operações controladas por uma comunidade científica”.

Com relação aos usos e destinos da escrita historiográfica, Chartier (2014, p. 26), destaca a cautela que deve-se ter para a análise das fontes. Para esse teórico, trazer a representação do passado não é uma tarefa fácil, é preciso problematizar, pois a memória posiciona-se no controle da representação, logo, historiar esse passado “[...] põe sua força e autoridade aos descontentamentos da historiografia”.

Realizar um estudo sobre o ensino de leitura e escrita possibilita discutir a complexidade de forças dos atores envolvidos, bem como os espaços em que esse ensino era desenvolvido moveu-me para compreender o ensino de leitura e escrita no Pará, seus caminhos diversos e a sua pluralidade para a escrita da história do ensino paraense.

Ocorre que, no Pará, essa realidade não foi diferente, muitas foram as personalidades enaltecidas em documentos históricos, monumentos, fotos, relatos e mensagens oficiais. Nesse processo, muitos foram os sujeitos que tiveram suas

participações, suas memórias e histórias negadas, como professores, alunos e sujeitos comuns que exerciam as mais variadas funções no interior das escolas primárias do Pará.

Atenta a essas questões, neste estudo, busquei seguir uma perspectiva de escrita da História da Educação, no contexto paraense, a partir de uma visão crítica e intercultural. Sobre isso, destaco uma contribuição importante para pensar a pesquisa em educação e seu caráter epistemológico a partir dos estudos de Gamboa (1998), que ao discutir o conceito crítico de ciência, destaca que toda a produção científica é uma produção social influenciada pelas condições históricas, por isso, tem uma marca sócio-histórica e, ainda, tem um compromisso social e histórico. De todo modo, no entender desse autor, a produção científica não são fatos circunstanciais, e sim resultados que visam atender necessidades e objetivos sociais.

Assim, perante as proposições de Gamboa (1998), é prudente considerar que pensar epistemologicamente as pesquisas de cunho histórico-educacional é trazer à tona o passado para pensar seus sujeitos e suas relações, a fim de entender as permanências e rupturas estabelecidas no presente.

Nesse limiar, as discussões, empreendidas por Gamboa (1998), alertam sobre a cautela na escolha de métodos que deem conta de trazer a epistemologia do ensino de leitura no Pará, revelando assim uma história não apenas descritiva, circunstancial, mas interpretativa, reflexiva e problematizadora sobre os modos de educar e instruir na educação de outrora.

Para interpretar essas inflexões do ensino de leitura no período de 1890 a 1912, a pesquisa aqui empreendida busca desvendar reflexões dialéticas entre o objeto de estudo apresentado e a História Cultural, por entender que a tarefa do estudo arrolado não é trazer apenas um relato descritivo do que foi o ensino de leitura na educação primária paraense. Discutir o contexto em que esse ensino é estabelecido e suas práticas leitoras, mediante um processo de constante movimento e transformações, ocorridas no recorte temporal de 1890 a 1912, é o que me move nesta empreitada sobre as nuances do ensino de leitura na educação paraense.

Essa perspectiva estabelece as bases para explicar as múltiplas facetas da educação primária paraense, no que tange o ensino de leitura e suas práticas. Sobre essa questão, Idania Grass (2017), ao discutir o método nas pesquisas educacionais, destaca que o método de pesquisa ancorado na Teoria Histórico Cultural é uma ferramenta singular para o pesquisador. Para exemplificar essa questão Grass (2017,

p. 39) esclarece que a principal tarefa desse método é “[...] aproximar-se ao conhecimento do objeto mediante a análise explicativa das relações dinâmico-causais e não da análise descritiva e/ou da medição quantitativa pontual”.

Com o intuito de entender a historicidade dos fatos sociais, as análises desta pesquisa ancoram-se na História Cultural por possibilitar a reflexão sobre como a história do ensino de leitura e escrita no Pará está mergulhada em um mar de representações de uma educação, atravessada por práticas capazes de moldar formas de instruir e instruir-se, como infere Chartier (2014, p. 15) sobre o ofício do historiador: “[...] É nesta condição que a história pode ajudar na construção de conhecimento crítico do nosso próprio presente”.

A tarefa, neste estudo, é tamanha diante da complexidade em escrever a história da educação paraense a partir de suas formas de ensinar a leitura e a escrita, e de certa forma, colocou-me em posição delicada frente a um ensino de práticas educativas, imersas em uma escola que legitima um regime político. É certo que o julgamento de valor apresenta-se para o pesquisador como uma prática tentadora, todavia a intenção de julgar revela algo importante ao pesquisador, o sinal amarelo que alerta qualquer historiador dos seus limites no caminhar das análises históricas. Com relação ao passado, cabe trazer as contribuições de Hobsbawn (1998, p. 22, grifos no original):

O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações,

De igual modo, o olhar sobre o passado possibilita ao historiador perceber as mudanças e transformações da sociedade, contudo, cabe ao discernimento do historiador captar os sentidos desse passado. Mas é possível olhar o passado sem julgar? Seria tarefa do historiador ser o advogado do passado? Paul Veyne (2008), ao discutir a forma como deve-se escrever a história, aponta que é necessário entender os objetivos e os valores que levaram os sujeitos do passado a terem determinadas condutas. É certo que o olhar humano sobre o passado é tendencioso e o julgamento quase que inevitável. A fim de problematizar a tarefa do historiador frente ao passado, destaco as contribuições de Paul Veyne (2008, p. 149):

[...] a história se ocupa do que é e não do que deveria ter sido, ela fica totalmente indiferente ao terrível e eterno problema dos julgamentos de valor, e, isto é, à velha questão de saber se a virtude é conhecimento e se pode existir uma ciência dos objetivos.

Diante desses cuidados a serem privilegiados na análise da história, é prudente mencionar que os vestígios da educação do Pará, deixados em suas variadas formas e locais no Estado, tornam-se raros documentos nas mãos de historiadores educacionais. Alguns registram vozes, práticas e outros silêncios do que foi dito sem palavras. Sobre os vestígios utilizados no método Histórico Cultural, convido Chartier (2014, p. 8) para instigar a reflexão:

[...] os historiadores podem ouvir as palavras dos mortos movidos a contar suas crenças e seus feitos, recordar suas ações ou relatar suas vidas. Quando tais documentos estão ausentes, tudo que os historiadores podem fazer é assumir o paradoxal e formidável desafio das vozes caladas.

Dito isso, a abordagem histórico-cultural possibilita esta pesquisa analisar e interrogar o percurso do ensino de leitura e escrita no Pará, ao mesmo tempo em que torna possível uma escrita investigativa com base em uma diversidade de fontes a partir da revisão documental das fontes que tratam da leitura e seu ensino no Pará republicano. Para tanto, recorro às contribuições de Roger Chartier (2021, p. 19) sobre essa forma de olhar a História:

[...] A História cultural, que se ocupa da história dos objetos e das práticas, voltou-se para os textos e para as obras, inclusive as mais canônicas. Trata-se assim de um encontro criativo baseado na atenção dedicada à história das leituras e das interpretações, às formas materiais de inscrição e transmissão dos textos, às coerções que governam as modalidades de sua composição e de sua circulação.

A opção por recorrer às contribuições de Roger Chartier (1991) como autor base desta pesquisa, se dá pela sua história de pesquisa acerca da História Cultural, bem como sobre o seu vasto estudo sobre a leitura, a cultura do escrito, suas representações e apropriações ao longo da história. Assim, entender a contribuição desse teórico para a análise discursiva, é tomar os seus conceitos-chave (representação, apropriação e práticas) como bases para as análises, na medida em que, para esse teórico, o olhar historiográfico permite “[...] compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e

desiguais, mas cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito” (Chartier, 2002, p. 9).

A ideia de circulação e apropriação utilizada nesta pesquisa, parte dos princípios da História Cultural, pois constitui-se de sujeitos ou ações interligadas, onde sujeitos ou grupos ao entrarem em contato com determinado material, interpretam e ressignificam.

Aduz destacar que o uso das fontes da pesquisa em tela, estão organizadas em duas categorias: documentos oficiais (relatórios de governo e programas de ensino) e documentos impressos (impressos pedagógicos paraenses e livros do Ensino Primário). As fontes foram questionadas a partir da formação de leituras, produções e formas de circulação dos intelectuais da Educação Primária paraense.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa arrolada, recorre à pesquisa qualitativa, por buscar responder às questões particulares sobre o ensino de leitura e escrita no Pará e, ainda, por compreender a realidade humana vivida socialmente e seu universo de significados. Sobre esse tipo de pesquisa, Minayo (2001, p. 21) define como o tipo de pesquisa que “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social”.

Para Minayo (2001), o ser humano é um ser social, capaz de agir e pensar a interpretar suas ações, mediante uma realidade vivida individualmente e coletivamente. Sob essa perspectiva, a investigação arrolada preocupa-se exatamente em desvelar o universo do ensino de leitura produzido por diferentes sujeitos que protagonizaram a educação paraense e, ainda, trazer uma pesquisa que desnuda o campo das relações e representações desse ensino.

Cabe salientar que a pesquisa em tela ocorreu sem o financiamento de agências de pesquisas, entretanto, pôde reunir um considerável número de fontes históricas, selecionadas cuidadosamente com o intuito de trazer ‘à baila’ as faces do ensino de leitura paraense. É claro que, não posso deixar de mencionar as dificuldades enfrentadas para a construção do *corpus* documental na coleta de fontes que sustentam esta pesquisa.

É sabido que a pesquisa documental é laboriosa, sua realização depende de fatores, como: acesso aos arquivos, bibliotecas físicas e virtuais, condições de conservação das fontes para o seu manuseio, espaços adequados para pesquisa, materiais disponíveis para a visualização de fontes microfilmadas, além de pessoal

disponível para o atendimento de pesquisadores. De tal maneira, ao iniciar a coleta de fontes no ano de 2020, ano em que o mundo viveu a pior de suas fases com pandemia ocasionada pelo Covid-19, a realização da pesquisa por si só e já imersa em um mar de dificuldades, ficou comprometida.

Naquela ocasião, por medidas de segurança sanitária, todas as repartições públicas que salvaguardam documentos históricos fecharam suas portas, em algumas que já têm obras digitalizadas e armazenadas em seus repositórios virtuais, foi possível acessar algumas fontes. Todavia, muitas das fontes necessárias para a pesquisa encontravam-se em arquivos físicos e com o fechamento dos espaços, tive que aguardar a abertura, à medida em que a pandemia sinalizava sua trégua.

Esta pesquisa enfrentou vários entraves para a sua realização e coleta de fontes, dentre os quais, posso citar a precariedade nas condições físicas das fontes existentes, limitando o seu acesso e manuseio, acervos que ainda não foram inventariados e catalogados que não puderam ser acessados e espaços de pesquisa fechados para reformas. Entretanto, mesmo diante das dificuldades, a pesquisa pôde ser realizada com fontes disponíveis em repositórios virtuais e em espaços de pesquisa que puderam ser acessados pela insistência de uma pesquisadora ávida por fontes.

## 2.2 ENTRE ANÁLISES, CONCEITOS E CATEGORIAS

De forma a compreender a multiplicidade de representações e significados atribuídos aos discursos escritos sobre ensino de leitura no Pará no período de 1890 a 1912, elenco algumas formas de análises que nortearam a investigação e possibilitaram responder ao problema investigativo.

A intenção que moveu as interrogações sobre as fontes selecionados para esta pesquisa foi captar a experiência de vida daqueles que protagonizaram a educação paraense para a promoção do ensino de leitura, experiências essas determinantes para fazer ecoar discursos para a regulamentação do Ensino Primário no Estado. É importante frisar que corroboro com a visão de sensibilidade nas análises do material selecionado para a pesquisa histórica em educação, algo evidenciado nos estudos de Mortatti e Frade (2021, p. 46):

Trata-se portanto de interrogar os documentos na posição de um leitor contemporâneo que se esforça por compreender simultaneamente: o

sentido da experiência vivida configurada em discursos produzidos pelos sujeitos de cada momento: a apropriação desses discursos por seus contemporâneos e seus pósteros, como mediação necessária à constituição de sentidos diferentes; a razão pela qual os discursos que, em cada momento, lograram a hegemonia apresentam, de uma sucessão de acontecimentos, determinada versão e por que foram essas versões preservadas no tempo [...].

A partir da premissa de que a pesquisa histórica é permeada por discursos e representações daqueles que a produziram, o material documental utilizado para as análises nesta pesquisa, foi selecionado mediante alguns critérios fundamentais para a compreensão do objeto de pesquisa em análise.

O conteúdo, a finalidade, a forma de circulação, o destino das fontes e os sentidos das vozes discursivas expressas em discursos, artigos, orientações educativas, poemas, poesias e orientações para exercícios escolares são alguns dos pontos explorados em cada material de acordo com a classificação de onde foram encontrados, como mensagens de governo, legislação educacional, programas de ensino, impressos pedagógicos e livros.

Sobre os critérios elencados para as análises das fontes, convém compreender suas finalidades para a História da Educação, como salienta Costa (2010, p. 197, grifos no original), “[...] A fonte é a “fala” dos atores sociais da época” e, ainda, “[...] revelam a intencionalidade e a vida de uma determinada época”.

Sobre essa questão, cumpre evidenciar a potencialidade dos documentos históricos tomados como fontes para a História da Educação que, de acordo com Costa (2010, p.198), apresentam-se como “[...] as vozes do passado não falam por si só”. Para esse teórico o historiador da educação deve policiar-se e respeitar a historicidade das fontes, para que assim, possa interrogá-las.

Costa (2010) destaca a importância de o historiador ter clareza do papel das fontes, uma vez que expressam contexto de um tempo e espaço de sua produção e não o nosso. Tal prática evita que o historiador desloque as fontes para um palco diferente do seu, de forma a não cobrar do passado posicionamentos e concepções que não são as nossas.

Nos impressos pedagógicos atraio para análise artigos, cartas, anúncios, poemas, contos, instruções de exercícios escolares, instruções de leituras e indicações de livros de leitura. Procuro nas fontes desta investigação identificar seus propósitos, produções, circulação, sentidos e representações.

Assim, pautada na perspectiva de análise da configuração textual das fontes e seus sentidos, algumas perguntas foram necessárias para que fosse possível o seu desvelar, como: em que consistia o ensino de leitura e escrita no Pará? Quando e por que esse ensino começa a ser assunto dos intelectuais e da administração pública paraense? O que representou esse ensino para o movimento republicano? Como esse ensino contribuiu para o projeto de educação nacional? Como e por que ocorre sua disseminação via impressos pedagógicos? Quais os sujeitos que se empenharam na defesa desse ensino? O que os motivou e por quê? Quem idealiza esse ensino, normatiza e regulamenta o ensino de leitura e escrita no Pará? Para quem se destina?

Essas são algumas questões que aparecem exploradas nesta pesquisa. As análises das fontes elencadas seguem um roteiro para buscar os sentidos representados no ensino de leitura e escrita paraense, produzidos por diversos sujeitos, personalidades paraenses que ansiavam por uma versão moderna de educação.

É fato que não pretendo neste estudo responder a perguntas futuras sobre as práticas do ensino de leitura e escrita da atualidade, pois tomei os documentos para as análises no palco em que situam-se, como afirma Costa (2010, p. 200):

É preciso ter em conta, sempre, que as nossas fontes se encontram num palco de atuação (e, muitas vezes, de luta) diferente do nosso e, por isso, há que se ter muito cuidado com possíveis aproximações entre duas realidades diferentes.

Nunca é demais lembrar que se as fontes expressam uma ação do passado que está no passado e a apreciação dessa ação é sempre contemporânea ao analista, que se volta para o passado a partir de paradigmas que pertencem ao presente [...].

O compromisso do historiador é com a reconstrução fidedigna do passado se dá com a relação de fidelidade que ele deve ter com a fonte (ou fontes) que o permite realizar o resgate do passado.

Essa forma de adentrar as características das fontes documentais metodologicamente, levou-me as interlocuções de Maria do Rosário Mortatti (1997), autora que constrói o método denominado Análise da Configuração Textual, este que é peculiar de análise sobre o escrito de documentos que abordam a história da educação no Brasil.

Nesse método, o pesquisador centra suas análises para como o conteúdo textual configura-se, logo, as indagações partem das estruturas formais (como?), projetadas por (o quê?), de um sujeito (quem?), o qual é autor de um discurso produzido de um ponto de vista e de um lugar social (de onde?), situado em um certo

momento histórico (quando?), movido por certas necessidades intenções (por quê?) e com propósito (para quê?), com vistas a determinado efeito (para quem?) e logrando em determinado tipo de circulação, utilização e repercussão.

Sobre essa forma de buscar os sentidos dos discursos no texto Mortatti (2021, p. 38) evidencia:

Entendendo esses discursos como versões que certos sujeitos pretenderam deixar como imagem de si e de seu momento histórico e evitando aderir à interpretação e às estratégias de convencimento previstas nessas versões ou com elas disputar julgamentos de valor, é possível compreender essa persistente tensão entre modernos e antigos como correlata a uma outra tensão: entre semelhanças, relacionadas com o recorrente e contínuo desejo de mudança, e diferenças, relacionadas com os sentidos novos e descontínuos que o desejo de mudança vai gerando.

Posto isso, para compreender a organicidade do ensino de leitura no Pará, tomo como instrumento a Análise da Configuração Textual, baseado em Mortatti (1997). Essa análise permitiu a recuperação, reunião, seleção, bem como a organização das fontes, por ser um procedimento metodológico de análise adequado para pesquisas em história da educação.

Já a análise do Documento, coloca-se nesta pesquisa como etapa primordial, na medida em que configura-se como o momento do olhar sobre as fontes de pesquisa. Para Saviani (2018, p. 29-30), “[...] As fontes estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica e a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado [...]”.

Mortatti (2021), ao realizar uma pesquisa minuciosa sobre o movimento histórico da alfabetização paulista nos séculos XIX e XX, destaca o sentido valorativo dos documentos utilizados na pesquisa histórica e como eles são produzidos, legitimados e preservados, e até mesmo manipulados. Sobre o que é um documento, esclarece Mortatti (2021, p. 45):

[...] como portador de testemunhos de época, de natureza diversa - textos escritos, objetos, fotografias etc.-e, simultaneamente, como elaboração histórica resultante de escolha motivada pelo ponto de vista do pesquisador, que escolhe, dentre um conjunto disponível, determinados documentos como fontes de pesquisa.

A análise do documento histórico fundamenta-se nas formulações de Bacellar (2005), ao apontar que cabe ao historiador contextualizá-lo e procurar entendê-lo em sua época, sem deixar perder de vista a teia de significados e expressões que o

produziram, logo, é papel do historiador questioná-lo, desconfiar, além de julgá-lo sobre a sua tomada de verdade, bem como reconhecer os critérios sobre os quais o documento foi produzido.

Ainda sobre o documento, Le Goff (2013) pontua que este é produzido pela sociedade, segundo suas relações de poder. Para esse teórico compreender a história do documento situada no tempo e espaço, captando suas simbologias e significados, significa criticá-lo, por entender que não existe neutralidade no documento produzido, as intenções e as relações de poder, estabelecidas socialmente, o moldam sistematicamente, cabendo ao historiador discerni-lo.

Nesse caso, as discussões de Chartier (1991) permitem pensar os documentos deste trabalho, que tratam sobre o ensino de leitura, ‘mergulhados’ em representações, que ora sendo individuais e/ou coletivas, comunicam o que compõe a representação do social, incluso em um tempo. Sobre essa questão Chartier (1991, p. 177) evidência “[...] não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles”.

Com relação a esse pensamento de que as práticas sociais são produzidas pelos sentidos que os sujeitos atribuem a elas, Mortatti (2021, p. 44, grifos no original) destaca o potencial das fontes documentais para as pesquisas em educação “[...] tais documentos possibilitam, enfim, melhor apreender a simultaneidade entre sentidos descontínuos e continuidade do movimento, entre as “temporalidades múltiplas” que nele coexistem”.

De todo modo, Le Goff (2013, p. 396) sinaliza que “[...] todo documento tem em si um caráter de monumento e não existe memória coletiva bruta”. Desse feito, é preciso ter cautela sobre os documentos que remetem um tempo passado, partindo do princípio de que todo o documento tem seu caráter verdadeiro ou falso, assim perceber as condições nas quais ele foi produzido, é a principal tarefa do historiador.

A Análise do Discurso fundamenta-se na compreensão discursiva de Roger Chartier (1991; 1999; 2001; 2002; 2014, 2021). Para Chartier (2002, p. 123), “[...] identificar a diversidade das leituras antigas a partir dos seus esparsos vestígios, reconhecer as estratégias através das quais os autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto [...]”. Assim, este estudo reconhece na imprensa pedagógica do Pará, assim como nos demais dispositivos legais da educação, as estratégias

atribuídas ao ensino de leitura e escrita que, de algum modo, procurou formar um perfil de educação pelo exercício da leitura e escrita aos moldes republicanos.

Nesse sentido, compreender a forma como o ensino de leitura e escrita constitui-se na Educação Primária do Pará, percebendo os seus sentidos e significados no ensino das crianças paraenses, levou esta pesquisa a ‘debruçar-se’ sobre algumas categorias de análises, de forma a trazer as representações, apropriações e práticas sobre a organização da escola, seus métodos de ensino, materiais de leitura, entre outros pontos primordiais para esta análise, estão: o ensino de leitura e escrita, a educação primária, a disciplina escolar, as práticas educativas e os impressos pedagógicos.

Para discutir a categoria “ensino de leitura e escrita” destaco as contribuições de Marcílio (2016) e Mortatti (1997; 2014a; 2014b; 2021) que trazem a historicidade do ensino de leitura e escrita no Brasil, evidenciando os métodos, ideologias e a cultural material, além das formas que orientaram os modos e práticas desse ensino no País. Para evidenciar ainda “o ensino de leitura”, diálogo com Ferreira (2014), que expõe a questão da utilização dos materiais de leitura como instrumentos educativos e disciplinadores, destacando ainda o caráter cultural e ideológico desses materiais.

França (2004; 2015) e Souza (1998; 2009) foram essenciais para estabelecer o diálogo sobre “Educação Primária” no Pará e no Brasil por meio do confronto de fontes documentais que possibilitaram trazer uma compreensão enriquecida de como essa Educação Primária é estabelecida no contexto paraense. Para essas autoras a Educação Primária cumpre finalidades específicas para a constituição de uma sociedade e por meio de discursos, projetos e teorias pedagógicas todo um ideário educacional materializa-se no cotidiano da Educação Primária.

A questão da “disciplina escolar” toma como referência os estudos de Chervel (1988; 1990). Para ele, as “disciplinas” são constituídas “de saberes e métodos pedagógicos”. Esses saberes permitem “[...] a transmissão cultural de uma geração à outra e põe em ação processos que se diferenciam segundo a idade dos que aprendem” (Chervel, 1990, p.185).

A categoria “práticas educativas” fundamenta-se na compreensão de Souza (1998, 2009). Para a autora, essas práticas são carregadas de “[...] de subjetividades, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar, sentir e possibilita a identidade/diferenciação da escola [...]” (Souza, 1998, p. 19).

A categoria 'práticas' é abordada nesta pesquisa como uma atividade social, o que possibilitou analisar o ensino de leitura e escrita paraense como práticas cotidianas de uma escola que reformula-se para compor não apenas o pano de fundo do Ensino Primário na República, mas como uma engrenagem que coloca-se no cerne da constituição do social. Assim, corroboro com (Certeau, 1998, p. 41) quando afirma que as práticas são entendidas como táticas na produção do social, logo, "[...] Essas mil maneiras de fazer, constituem as mil maneiras pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural".

O diálogo sobre "impressos pedagógicos", é estabelecido pelo olhar de teóricos, como Nóvoa (2002) que destaca a importância do desenvolvimento de pesquisas nesse campo teórico-metodológico. Para esse pesquisador, analisar a imprensa pedagógica significa apreender os discursos entre as práticas e teorias, situadas no sistema educacional, constituído na experiência concreta. Destacam-se ainda as compreensões de Catani e Bastos (2002), Magaldi e Xavier (2008), entre outros.

Sobre a leitura e suas práticas, Chartier (2002) ressalta que ela constitui-se enquanto prática criadora, bem como produtora de sentidos e significações e nela o leitor é concebido como comentador. Para tanto, esse autor alerta que, para pensar as práticas de leituras, é necessário primeiramente entendê-las dentro da liberdade refreada dos leitores, de como esses sujeitos compreendem a leitura autorizada.

Esta pesquisa contou com as contribuições de Nazaré Sarges (2010) e Geraldo Coelho (2002), estudiosos do regime republicano e da educação paraense do final do século XIX e início do século XX; Castro (2010) pelas discussões acerca do simbolismo criado em torno da Belém do início do século XX; França (2004; 2015), por ser referência nos estudos sobre o ensino primário; Santos e França (2020) por analisarem os impressos pedagógicos como instituições educativas na educação primária paraense. Já Santos (2018) apresenta o cenário onde legitima-se o projeto de educação republicana implementado na Educação Primária do Pará no início do século XX.

Os estudos de Sevcenko (2003) foram de grande valia por destacarem o cenário republicano brasileiro, o movimento intelectual e sua relação com a educação no país. Saviani (2018), Rizzini e Schueler (2015), Souza (1998; 2009) e Carvalho (1987;1990) auxiliam esta pesquisa por trazerem problematizações das mudanças e permanências que marcaram o processo que configurou a escola primária no país.

A História da Leitura, seus sistemas de escrita e inscrições, bem como seus os espaços, métodos e formas de circulação do ensino de leitura no Brasil e no mundo são fundamentados pelos estudos de Fischer (2006), Mortatti (1997; 2014a; 2014b; 2021) e Ferreira (2014).

Já os estudos de Lajolo (2006), Lajolo e Zilberman (2019) e Marcílio (2016) são fundamentais neste estudo por trazerem o terreno da formação da leitura e escrita no Brasil, assim como aspectos voltados para a formação do aluno leitor no país.

A visibilidade e o protagonismo dos impressos pedagógicos, como fontes singulares para a escrita da História da Educação Brasileira, são fundamentados pelos estudos de Nóvoa (2002), Catani e Bastos (2002), Magaldi e Xavier (2008), uma vez que desnudam o dia a dia da escola dos séculos XIX e XX pelas páginas de revistas educativas. Além desses estudiosos, muitos outros somam-se na 'feitura' desta pesquisa.

### SEÇÃO 3 O ENSINO DE LEITURA NO PARÁ: o ler bem, para quê e para quem?

“Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho – mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas -, os leitores são viajantes: eles circulam sobre terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica a sua produção pelo expansionismo de reprodução. A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nós nos esquecemos e nós a esquecemos); ela pouco ou nada conserva de suas aquisições, e cada lugar por onde ela passa é a repetição de um paraíso perdido”.

(Michel de Certeau, 1990, p. 11)

Sonoridade de códigos, sonoridade de símbolos, registros de civilizações antigas, pinturas rupestres que contam um fato de um homem, de um povo. Registro de poema ou um conto de aluno de um Grupo Escolar do interior do Pará no final do século XIX ou uma lição de palavras simples, lida pausadamente por uma jovem professora para os seus alunos numa sala de aula improvisada em um dos cômodos de sua casa. A história do povo Tembé, oralizada pelo chefe da tribo às crianças. Para muitos um simples registro, para outros a palavra oralizada, e para uma grande parcela, a voz de uma sociedade civilizada, essa é a leitura!

Sem dúvida, não há algo mais dotado de diversas representações do que a leitura e a escrita. Cada civilização, cada povo e sociedade, cada homem ou mulher veem na leitura um caminho permeado por culturas, sonhos, traumas ou quem sabe, possibilidade de fuga para um mundo além da realidade, um mundo diverso, sem amarras ou padrões, onde a imaginação e os anseios formam o leme rumo a um oceano do sentimento humano.

A leitura e a escrita são habilidades formidáveis, suas formas, usos e destinos movimentaram muitos interesses para a formação social pelo mundo afora, no Brasil não foi diferente, fato que posiciona o valor da temática da história do ensino de leitura e escrita no Pará, para os estudos da História da Educação Brasileira.

Problematizar e descrever o ensino de leitura e escrita, assim como o seu processo alfabetizador é uma tarefa árdua, mas extremamente necessária para pensar as bases políticas e pedagógicas do ensino de leitura e escrita paraense, além de suas formas de organização e implementação na formação educacional da criança.

Enfim, essa seção, *O ensino de leitura no Pará: ler bem para quê e para quem?*, situa o ensino de leitura e escrita no Ensino Primário no Pará, nos séculos XIX-XX, destacando os marcos históricos que atuaram como palco de um ensino que inicia-se

em meio a interesses políticos diversos. Nesse sentido, busco aqui trazer as escolas paraenses como espaços de formação e disseminação do ensino de leitura e escrita no Pará, precisamente, nas escolas elementares e grupos escolares por serem espaços decisivos de leitura e escrita na época.

Problematizar as representações atribuídas à leitura e a escrita, bem como o debate sobre o que era ensinado e para quem ensinava-se no Ensino Primário do Pará, além de suas intencionalidades para a propagação de uma educação que apresentava-se como popular, são questões discutidas nessa seção. Partindo desse pressuposto, trazer um debate sobre as estratégias utilizadas pelo poder público da época, no que tange à promoção do ensino de leitura e escrita como condicionante para formação de um aluno leitor e um público letrado na sociedade paraense, apresenta-se como ponto de destaque nessa seção.

### 3.1 O ENSINO DE LEITURA NO PARÁ NOS SÉCULOS XIX-XX: alguns antecedentes históricos

É difícil falar do ensino de leitura e escrita sem antes entender de fato o que é a leitura e escrita. Saber sobre suas representações é algo necessário para avançar nos debates da pesquisa em tela. Assim, apresento uma breve discussão sobre algumas representações da leitura e escrita, ao longo dos tempos.

Durante muito tempo a leitura e a escrita apresentaram significados bem diferentes dos quais temos hoje; sua prevalência no ambiente político só foi possível depois das representações empregadas ao seu uso.

Saber os significados atribuídos à leitura e escrita, pelos mais diversos povos e culturas, é de fundamental importância, pois fornece ao historiador da educação, as bases teóricas e conceituais, possibilitando um olhar macro e micro de suas fontes, evitando assim análises generalistas e anacrônicas. Assim, para justificar a importância de historiar o ensino de leitura e escrita na Educação Primária no Pará, aproprio-me dos estudos de Chartier (2001, p. 33) que destaca:

A história da leitura não é restituir as leituras de cada leitor do passado ou do presente como se tratássemos de chegar à primeira leitura do mundo, mas sim organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração histórica em uma comunidade particular de interpretação. Desta maneira, não se consegue reconstruir a leitura, mas descrever as condições compartilhadas que a definem, e a partir

das quais o leitor pode produzir esta criação de sentido que sempre está presente em cada leitura.

Com o objetivo de contribuir para a história do ensino de leitura e escrita no Pará, apodero-me dos estudos de Fischer (2006), que traz uma discussão sobre esse ensino no mundo numa perspectiva histórica e alerta que, durante muito tempo, a leitura não era entendida como é conhecida hoje, seu uso tinha uma finalidade imediata e em grande parte dos materiais utilizados retratavam a economia cotidiana. A leitura com voz e existência própria é algo que vai surgir a partir do século IV a.C. com os gregos, como esclarece Fischer (2006, p. 19):

É claro que a leitura como a conhecemos hoje não desempenhou papel algum nessa atividade física vital do governo. de embarques de grãos a homenagens em templos, de mensagens simples a cerimônias extensas, a complexidade cotidiana da vida na cidade foi viabilizada por esses escribas declamadores - e em todos os lugares a comunicação oral teve prioridade. A palavra escrita ainda não se constituía uma voz com existência própria.

Uma função intrigante ocupada pela leitura durante milhares de anos, destacada Fischer (2006), era o da leitura atuar como um meio e não um canal para comunicar algo ao povo. Esse autor enfatiza que os escribas, escritores oficiais em tabuletas, usavam a escrita para revelar a voz daquele que falava e reafirmava a voz autorizada, a voz escrita.

Os anos finais do século XIX foram marcados por muitos desafios para a educação pública paraense, pois o vasto território da Província do Grão Pará, inviabilizava a disseminação da educação. Maricilde Coelho (2022), ao discutir sobre o livro na instrução primária da província do Pará, aponta que o número insuficiente de escolas em funcionamento, a precariedade física, bem como o tipo de práticas escolares foram decisivas para atenuar o desgaste educacional nessa região. Além disso, o avanço desse ensino foi marcado por desafios para a formação de um público leitor. Como esclarece Maricilde Coelho (2022, p. 17):

Além do irrisório número de escolas elementares, a ausência de bibliotecas, livrarias e oficinas tipográficas também contribuíram para a morosidade e a longa transição dos modos antigos de aprendizagem para o sistema complexo de instrução pública estatal, nascente do decorrer do século XIX.

A formação de um público leitor é um assunto que tem acompanhado as reformulações e perspectivas educacionais para a sociedade brasileira desde os anos

de 1800, seu marco histórico pode ser considerado a partir da mudança de D. João para o Rio de Janeiro. A chegada do regente demandou toda uma rede de imprensa para publicar seus atos e proclamações e como consequência, a constituição de um público leitor.

De acordo com Marcilio (2016, p. 45), esse foi o cenário político da educação no Brasil independente, “[...] com quase total falta de escolas ou aulas de alfabetização e um povo rude, ignorante e quase inteiramente analfabeto”. Para essa autora, depois da tentativa frustrada da comissão de instrução formada por deputados na assembleia da Constituinte de 1823, a educação no Brasil tornou-se cada vez mais escassa, com perspectivas de melhoras somente em 1827, com a Lei Geral do Ensino no Brasil.

Essa lei impôs no país o ensino mútuo e procurou uniformizar o ensino de primeiras letras nas capitais das províncias, a criação de escolas femininas, a formação de professores em curto prazo, além de orientações para o ensino da leitura, constituição do Império e história do Brasil. Marcilio (2016), em seus estudos, afirma que a instabilidade na legislação educacional, acentuou as mazelas vividas na educação no país, pois a cada mudança na lei, novos métodos inovadores para alfabetização surgiam, mas sem que houvesse o preparo de professores que se apegaram aos métodos do ensino individual.

Para Marcilio (2026), a formação docente foi um dos fatores que mais contribuiu para o atraso educacional no século XIX, somado à falta de locais apropriados para o ensino, realizado em grande parte, nas casas dos professores, como descreve Marcilio (2016, p. 58): “[...] Durante todo Império, as aulas de primeiras letras funcionaram em ambientes extremamente precários, acanhados, impróprios, sem iluminação, pouco limpos, sem água e sem sanitários, longe dos centros mais povoados”.

Marcilio (2016) esclarece que expectativa da época era que com a independência do Brasil, proclamada em 1822, tornando a colônia livre do domínio português, posicionaria o Brasil no *status* de país livre e independente, com novos ares não apenas no aspecto político e econômico, mas educacional. A passagem da colônia para o império mostrou que a precariedade no ensino brasileiro seria uma realidade a ser vivenciada por um bom tempo.

O *status* brasileiro passou de colônia para país livre e sem escolas, transferindo a precária situação educacional vivida na colônia para o império. Sobre essa questão,

Lajolo e Zilbermam (2019) apontam que a própria constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I, não foi capaz de mudar o estado educacional no Brasil.

A expansão educacional pelo Brasil ocorreu em condições precárias e improvisadas, foi o maior agravante para a disseminação do ensino da leitura e escrita no país que expandia-se a passos lentos, não acompanhando as demandas de uma população que crescia e estabelecia-se nos mais longínquos lugares sem a menor instrução.

Lajolo e Zilbermam (2019) discutem que o descaso educacional era visível e seus reflexos eram anunciados na Imprensa Nacional em 1822. De acordo com as referidas autoras, a situação da educação no Brasil era comentada pela imprensa que denunciava o estado vivido pela educação da jovem nação. Para essas autoras, o atraso da educação brasileira era fruto da escravidão que instaurou uma cadeia de malefícios, comprometendo a educação das crianças brasileiras.

Para Lajolo e Zilbermam (2019), essas improvisações trouxeram consequências sérias para a formação de uma sociedade que precisava ser alfabetizada, letrada e instruída. Assim, a formação do leitor no Brasil seguiu caminhos lentos para alcançar práticas de leitura no ensino.

Lajolo e Zilbermam (2019) destacam que os críticos da imprensa apontavam que o convívio com as crianças escravas, condicionava as crianças a absorverem os costumes, a linguagem, e principalmente, a insolência. Para tanto, alertavam os pais para não permitirem o convívio de seus filhos com escravos e, ainda, que jamais permitissem que sentassem-se à mesa senhores e escravos, haja vista que esses últimos não distinguiram mais o seu papel na sociedade e o seu papel de sujeição ao seu Senhor.

No Pará, essa realidade não foi diferente como descreve Maricilde Coelho (2022, p. 17), “[...] No imenso território da Província do Grão Pará, o insuficiente número de escolas funcionando e as práticas por elas engendradas, continuaram sem alterações por décadas”. Segundo a autora, tais questões contribuíram para que a educação no Estado caminhasse a passos lentos e com perspectivas de avanços tímidos a partir de 1871 com a efetiva instalação da Escola Normal, destinada aos que tinham inclinação para o Magistério.

Era urgente a expansão de uma rede de escolas primárias, uma vez que a educação e a grandeza de um povo eram medidas pelo seu nível educacional. Essa

questão foi bastante enfatizada na fala do professor Odorico Lemos (1894, p. 132) do Externato de Cametá, publicada na *Revista de Educação e Ensino* de nº 9:

A base da grandeza de um povo que se torna saliente no certamen (sic) das nações civilizadas é a educação que começa no lar doméstico e se aperfeiçoa na escola (sic) pública.  
O povo instruído pensa, trabalha e produz.  
A escola (sic) é o foco de onde se erradia a luz para todas as classes da sociedade.

Em pesquisas realizadas por Mortatti (1987) sobre a *Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*, esclarece que a formação do leitor não está diretamente associada ao acesso a livros ou materiais de leitura. Para a autora, é preciso entender a conjuntura onde essa prática constrói-se, discernir suas intencionalidades que vão para além das condições oferecidas para a disseminação ou não do ensino de leitura “Por quê, para quê, como, onde, quando, quem lê? Quem forma o leitor (produz, edita, seleciona, utiliza os textos)?” (Mortatti, 1987, p.14). Ainda sobre essa questão, Mortatti (1987, p. 14) destaca:

[...] para formar leitores não basta oferecer livros. É preciso buscar respostas e alternativas para algumas questões que têm a ver com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem, de leitura e de literatura pelas quais optamos.

O alerta sobre o discernimento que o historiador da educação deve ter ao analisar as fontes sobre a história da leitura brasileira, pontuado por Mortatti (1987), é algo que deve ser priorizado. É preciso ter em mente o motivo pelo qual forma-se o leitor, para qual sociedade? Entender esse pano de fundo, possibilita desmistificar que as condições oferecidas para a disseminação ou não do ensino de leitura, não é o que determina a expansão desse ensino, quando na verdade a intencionalidade e a produção de sentido existente no ato de formar leitores são os combustíveis que impulsionam esse movimento, como destaca Chartier (2001, p. 33) ao declarar que “[...] dentro da história da leitura, supõe-se, em princípio, que a leitura seja uma prática de produção de invenção, de sentido, uma produção de sentido”.

É certo que, no jogo de manipulação mecânica social não seria permitido a possibilidade da interação da linguagem com a realidade, condicionando os sujeitos sociais ao estado de desânimo que os excluía da realidade criada.

De fato, não seria eu ingênua em pensar que no Brasil dos 1800, a sociedade de outrora, fincada em raízes escravocratas, faria ecoar a educação de seus filhos e

filhas de forma gratuita a ‘todos os cidadãos’ como evidenciado na constituição de 1824. Carlos Jamil Cury (2011, p. 19), ao abordar sobre a educação nas constituições brasileiras, alerta que “[...] o Império não foi um momento efetivo da educação como um direito universal de cidadania”.

Desse modo, Carlos Jamil Cury (2011) destaca, ainda que, a Constituição Imperial de 1824, no art. 179, ao tratar do acesso ao ensino como um direito civil e político dos cidadãos brasileiros, dizia que era preciso ter clareza sobre quem era e quem não era considerado cidadão nessa época. É certo que o *status* de cidadão é algo silenciado na constituição, um silêncio sobre as mulheres, os negros e os libertos.

É em meio a esse contexto que a educação paraense segue seu caminho a uma educação que excluía uma grande parcela social. O acesso ao ensino, à instrução e à mudança social era para uma pequena parcela da sociedade, isso já é sabido! Contudo, cabe discutir como esse cenário de precariedade da educação passou a incomodar intelectuais do Pará.

Esse foi o cenário para que fosse possível alcançar a tão propagada leitura correta e fluente perante as normas do bom português, uma das principais metas da educação paraense no final do século XIX. O ensino de leitura e escrita era algo priorizado no *Regulamento da Instrução para o Ensino Primário de 1890*, a ponto desse documento dedicar alguns artigos para as orientações de como esse ensino deveria ser direcionado, além de destacar o método a ser aplicado para o alcance da aprendizagem dos alunos, como mencionada esse documento (Pará, 1890, p. 10):

Art. 20º Toda lição, toda leitura, todo tema, será acompanhado de explicações orais e interrogações.

Art. 21º A correção dos temas, a recitação das lições se farão nas horas da classe determinadas para estas lições. Em regra geral, os temas serão corrigidos no quadro preto ao mesmo tempo em que for feita a visita dos cadernos.

Os temas de redação e composição corretos fora das horas de classes não podendo os professores limitarem-se a riscar os erros, senão que devem corrigi-los.

Os artigos do *Regulamento da Instrução de 1890* são incisivos nas intenções para o ensino de leitura e escrita na Educação Primária paraense. As orientações eram claras ao destacar que o ato de ler deveria não apenas ser ensinado ou recitado, mas ao mesmo tempo ser acompanhado de explicações orais e interrogativas, algo que colocava o professor na posição de incentivador e promotor da leitura de seus alunos.

Os artigos dedicados ao ensino de leitura demonstravam que esse ensino deveria ser feito de forma ordenada, sob a orientação do professor, este, por sua vez, dedicaria total atenção à correção das lições, momento no qual não devia-se apenas apontar os erros dos alunos, e sim corrigi-los. Ao professor competia administrar algumas de suas horas do dia, fora do recinto escolar, para corrigir as lições passadas à classe. Dessa feita, o professor, de posse dos cadernos de seus alunos, corrigia as lições, apontando os caminhos para a escrita perfeita.

As aulas eram ministradas mediante algumas orientações, com atenção a pontos que deveriam ser milimetricamente respeitados no planejamento e direcionamento das aulas. Lição, Leitura e Tema eram questões que não deveriam faltar na aula de leitura. Na sala de aula paraense, do final do século XIX, o tema da aula definia o tipo de lição a ser trabalhada, bem como o tipo de leitura a ser desenvolvida na classe. O aluno era submetido ao método de perguntas e respostas para estimular a oralidade e o aperfeiçoamento da boa oratória, bom desenvolvimento da fala. Afinal para o novo projeto de ensino, o aluno primado era aquele que não apenas escrevia bem, mas o que lia perfeitamente, demonstrando a bela oratória tão evidente e necessária para o cidadão daqueles dias.

O professor do final do século XIX tinha uma árdua missão para o avanço educacional no Pará, além de ser aquele que guiaria o aluno pelo caminho do ensino, seria ainda quem faria que o ensino fosse expandisse pelas vilas e vilarejos da vasta terra paraense. Sua residência deixava de ser apenas o espaço privado de um lar familiar para tornar-se a casa de ensino, um recinto público a serviço do estado.

Sobre essa questão, o *Regulamento da Instrução de 1890* para o Ensino Primário concedia permissão ao professor para o funcionamento de uma escola em sua residência, como descreve o Art. 8º desse regulamento: “[...] Funcionamento a escola na casa de residência do professor, lhe será reservado o melhor compartimento, como as melhores dependências para as necessidades escolares” (Pará, 1890, p. 8).

Esse Regulamento prescrevia em seus artigos um perfil de professor que desse totais condições para o bom funcionamento do ensino. O professor disponibilizaria o melhor cômodo de sua casa e ali instalava-se toda a mobília escolar, cedida pela diretoria de ensino, para a realização do ensino. Uma vez instalada uma escola primária naquele cômodo, caberia ao mestre escola, fornecer latrinas, lavatórios, água para beber, sem esquecer o asseio do recinto, que àquela altura seria exclusivamente

uma escola, sendo proibido seu uso para outro fim. O controle do funcionamento desse espaço ficava a cargo dos inspetores de ensino que fiscalizavam o bom andamento do recinto escolar.

Sobre o ensino de leitura e escrita paraense, percebe-se que a leitura ensinada nas escolas parecia transcender as matérias do programa de ensino, por exemplo, na disciplina *Lições de Coisas*. Para Medina (2012), o ensino de *Lições de Coisas* ou método intuitivo, consistia no contato direto da criança com o mundo e seus objetos, observar, experimentar e manipular, eram habilidades a serem desenvolvidas nesse ensino para a formação da moral utilitária. Nela, o aluno não conhece o mundo pelo ler, mas pelo fazer.

Essa disciplina trazia à compreensão das crianças os usos e utilidades, além da composição dos objetos, fato que na edição da revista *A Escola* de nº 04 de 1900, destacada na *Seção – Exercícios Escolares* – o editor dessa seção aponta como a disciplina desdobra-se, trazendo exemplos de posturas metodológicas que o professor deve assumir para ensinar o que é uma cadeira (Pará, 1900, p. 423):

Passe o mestre a conversar acerca dos vários usos em que se empregam as cadeiras e pergunte: – Para que presta o encosto <<Para nos encostarmos!  
Escreva-se a respeito na pedra, ao lado da palavra encosto.  
Para que serve o assento <<Para nos assentarmos>>. Escreva-se a resposta adiante da palavra assento.  
Qual a utilidade dos pés <<Levantarem o assento>>.  
Escreva-se a resposta a par da expressão pés.  
Para que se usam as travessas <<Para segurar entre si as pernas, e reforçar a cadeira>>.

Nota-se no exemplo de exercício destacado na revista *A Escola* que o processo metodológico sugerido pela revista à disciplina *Lições de Coisas*, baseava-se no uso da indagação para nominar objetos propostos na aula. Por meio de perguntas e respostas, o aluno era questionado pelo professor, que o indagava sobre qual o nome do objeto apresentado, de forma a elevar compreensão do aluno sobre o objeto cadeira.

Um fato interessante sobre o ensino da disciplina *Lição de Coisas* é que ainda que seu objetivo fosse dar maior compreensão sobre os usos e utilidades de determinado objeto, o método empregado para o seu ensino, estimulava a criança a denominar aquilo que via, uma vez que identificava o objeto e o associava ao nome

escrito, a leitura visual era empregada para experiência do uso do objeto que, de certa forma, levava a criança à leitura e escrita da palavra pelo seu uso.

As pretensões para o ensino paraense eram grandes e as dificuldades enfrentadas eram cada vez mais acentuadas, principalmente para aqueles que estavam na linha de frente. Viver o dia a dia da escola primária na última década do século XIX, certamente era algo preocupante para muitos, de alunos a professores, e sobre essas condições, intelectuais, professores e aliados do ensino discutiam caminhos que pudessem sanar ou amenizar os muitos entraves enfrentados vividos no ensino.

Em meio às dificuldades e crises, intelectuais como Francisco Ferreira de Vilhena Alves, mesmo doente em sua terra natal, o município de Vigia de Nazaré, não deixava de posicionar-se diante dos desafios enfrentados pela educação paraense. Em 1892, acompanhava de longe o que passava-se na educação do Estado e, nesse mesmo ano, a revista *A Escola*, órgão dos alunos da Escola Normal, publicou uma de suas cartas endereçada ao seu colega Olavo Nunes.

Os desafios enfrentados pela educação paraense levaram o ilustre professor Francisco Ferreira de Vilhena Alves a mentorear seus alunos, que encontravam nele o conselheiro de estatura moral e intelectual para a defesa da educação da época.

A carta trazia, em suas linhas, a reflexão de como o estado de atraso social condiciona a população mais pobre a viver iludida e conformada, seguindo os preceitos do que lhe era imposto. A carta ainda alertava para o compromisso que seus alunos, uma vez professores e intelectuais defensores da educação no Pará, deveriam ter com aqueles a quem dedicavam o ensino. Alertava ainda, que era possível romper com o *status quo* da miséria e do alfabetismo. Sobre essa questão, o professor Alves (1892, p. 1), na *Revista de Educação e Ensino*, destaca:

Um povo não pode prosperar se não anima o desejo ardente de instruir-se, e de facto (sic) não procura instruir-se: em vez de viver, vegeta na mais criminosa indiferença(sic), pouco lhe dando com as cousas(sic) publicas(sic), e offerencendo(sic) paciente e resignado o collo(sic) ao jugo que lhe quizerem impôr(sic). Mas o que estuda, e compreende(sic) os seus direitos e deveres, despedaça as cadeias com que pretendem maniatá-lo(sic), e só se curva submisso a um único poder: o da intelligencia(sic).

Alves (1892), ao alertar seu aluno, trazia como exemplo a realidade vivida no município que residia, onde a desistência escolar era altíssima e no seu olhar em meio a jovem mocidade, pouquíssimos chegavam ao final dos estudos e a maioria não

expressava o interesse pelas oportunidades que os estudos poderiam trazer para a vida. Para esse professor, no início do ano letivo, grande era o número de alunos que adentravam a escola “[...]os outros...enchiam as bancadas no primeiro mez(sic) do anno(sic), e depois preferiam os passatempos da vida ao doce moire-jar(sic) da intelligencia(sic) (Alves, 1892, p. 1).

A preocupação de Alves era extrema, para ele, era urgente que o Pará tivesse uma sociedade alfabetizada e esclarecida que evidenciasse o valor do ensino para a vida social. O apreço pela inteligência era algo que deveria estar nas mentes da jovem mocidade como condição necessária para ascensão social. Essas preocupações são assim pontuadas por Alves (1892, p. 1):

[...] veio o marasmo absoluto, e a mocidade só estudava as primeiras letras nas escolas pu9sic)blicas (sic), abandonava em seguida os livros, para só se lembrar d'elles novamente, quando era preciso exercer algum cargo retribuido (sic) que servisse...para matar-lhe a fome.

Faça idéa (sic) que empregados sahiriam(sic)!

Hoje, felizmente, vi o contrário de tudo isto: vi um vigiense largar o emprego que exercia, afim de estudar na Escola Normal, e poder um dia distribuir o pão do espirito (sic) aos seus jovens patrícios (sic).

O século XIX termina com muitos desafios para a educação pública no Brasil, no Pará essa realidade não era diferente e agravou-se devido ao vasto território, municípios distantes uns dos outros, dificuldades de acesso às localidades, falta de estradas que integrassem os vilarejos, de estruturas e do principal disseminador do ensino, o professor.

No final do século XIX cerca de 80% da população era de analfabetos, condição não superada desde o início dos 1800. Isso representou o maior atraso para o desenvolvimento do país. Essa preocupação com a expansão do ensino para alfabetizar a população analfabeta foi mencionada em 1894 pelo editorial da *Revista de Educação e Ensino*, “[...] Se o Estado paraense não fosse tão cortado de imensos rios, de inúmeros e extensos igarapés, e se a sua população se achasse mais condensada, não haveria dúvida e nem dificuldades na sua execução do ensino obrigatório (Pará, 1894, p. 130).

As dificuldades enfrentadas para o avanço da educação no Pará foram pautas discutidas pelo professorado no Congresso da Instrução em setembro de 1894, à época professores concordavam que os entraves não eram apenas estruturais, mas

sobretudo, os territoriais, que concorriam para frear avanço do ensino nos vilarejos e municípios do vasto Estado.

A obrigatoriedade amplamente defendida pela legislação desse período e reafirmada pelo Projeto de Lei nº 72 do Senado relativo à Instrução pública no Pará, era tema de discordâncias entre a intelectualidade educacional, que defendia nas páginas da *Revista de Educação e Ensino* nº 9 de 1894, um ensino livre e obrigatório, haja vista que no olhar desses intelectuais, a obrigatoriedade do ensino se dá quando tem-se condições materiais e físicas de sua execução. Com relação a isso, o editorial desse impresso da instrução pública entendia que a obrigatoriedade do ensino referia-se ao modo de pôr em prática o ensino, mediante condições favoráveis de promoção de um ensino livre. Desse modo, esclarece esse impresso (Pará, 1894, p. 130):

Qual é a forma ou maneira de ser ou modo de apresentar-se o ensino livre? – A liberdade.

Qual é a forma ou maneira de ser ou modo de apresentar-se o ensino obrigatório? – A obrigatoriedade.

A forma, pois, da liberdade ou da obrigatoriedade do ensino é única e sempre a mesma; o que define, porém é a sua prática

As edições da *Revista de Educação e Ensino* não economizavam na publicação de artigos que traziam reflexão sobre a necessidade de romper com as práticas do ensino abstrato, desenvolvido nas escolas primárias do Pará, ensino que no entender do editorial da revista, tinha a função de bestificar a criança, tornando-a cada vez mais incapaz e reproduzindo uma sociedade inerte à realidade. A forma como o Ensino Primário era conduzido nas escolas paraenses, no olhar do editorial da desse impresso, de fato era algo comprometedor para o ensino da leitura às crianças do Estado. Para isso, assim discutia-se nesse impresso (Pará, 1894, p. 131):

A instrução tinha por objetivo fazer a criança ler inconscientemente um trecho, um livro, etc..., e empanzinar a memória com uma infinidade de regras abstratas, cuja utilidade consistia em bestificar a criança e torná-la incapaz de observar, comparar e julgar, em uma palavra, de fazer uso de suas forças, de seus órgãos mentais.

Esse impresso pedagógico debatia fortemente a defesa de um ensino mais prático que despertasse o interesse dos alunos, contudo o ensino oferecido era um modelo que “[...] não se preocupava despertar essa curiosidade inata ao homem e vivacidade na criança, como se faz quando se emprega métodos regulares e racionais

(Pará, 1894, p. 132)". Na prática o que se via era um ensino que ia na contramão do avanço esperado para o ensino.

O período do primeiro decênio da República no Pará representou um momento de reorganização da sociedade e da instrução pública. De fato, pode-se elencar que a instrução pública obteve nova orientação pedagógica e conseqüentemente novos ares para um ensino mais proveitoso como diziam os republicanistas, mas, nem tudo que lia-se nas notícias era o visto na capital, nas vilas e municípios paraenses.

Há de mencionar-se que a educação paraense passava por sérios desgastes, ocasionados pelo baixo número de escolas, falta de qualificação apropriada entre o professorado, falta de espaços e mobiliários adequados ao ensino. Nesse sentido, para os intelectuais da época, em dez anos apenas, seria absurda a exigência de querer extintos todos os perniciosos resultados de séculos de atraso e incúria.

Intelectuais, a exemplo de Arthur Vianna, que debatia fortemente na revista *A Escola* de 1900, o fato de a instrução pública não estar mais atrelada à Coroa, ele considerava um avanço. Esse intelectual fazia parte de um grupo de republicanos que comemoravam a conquista da República que representava o "[...] início de uma fase destinada a produzir a nossa transformação moral pela educação e pelo ensino como garantias duradouras e estáveis da transformação política feita" (Pará, 1900, p. 32). Dessa feita, cabia aos políticos constituídos fazerem da escola instrumento de reabilitação do povo brasileiro como um povo livre, livre do atraso e do marasmo social.

O espírito de entusiasta que pairava sobre a intelectualidade paraense de que a República traria novos ares, fez parte da fala do diretor da instrução pública do Pará, o senhor Virgílio Cardoso de Oliveira em 1900, ao discursar na sessão solene de entrega de diplomas as normalistas que concluíram o curso de Magistério em junho desse ano, o diretor da instrução paraense destacou a importância da formação do professor para as escolas do Ensino Primário do Estado.

Para Virgílio Cardoso, a vitória do regime republicano estava nas mãos daqueles que estavam à frente da educação, os professores, uma vez que a constituição de um povo livre, caberia aos professores. Em uma de suas célebres frases mencionadas em seu discurso, o diretor da instrução paraense salientava "[...] para atingirmos um grau elevado na escola do ensino público, ao invés de subirmos do aluno para o mestre, é preciso que desçamos do mestre para o aluno" (Oliveira, 1900, p. 381).

Na ótica de Virgílio Cardoso, de nada adiantaria o investimento em edifícios escolares, vias de comunicação, mobiliário de qualidade, condições e vantagens para o desenvolvimento do bom ensino se o professor for um ignorante, ou mesmo mal preparado perante um programa de ensino desenvolvido. Para esse diretor, o ensino seria um desastre, logo, a boa formação do mestre era essencial (Oliveira, 1900).

### 3.2 LEITURA NA ESCOLA ELEMENTAR E GRUPOS ESCOLARES PARA UM ENSINO MODERNO

O ano de 1899 foi um ano de muitas expectativas para a instrução pública paraense. Os ares de modernidade produzida pela República trouxeram inovações para o ensino. Nesse mesmo ano, há a prevalência nos diversos municípios paraenses de extinção de várias escolas integrais, tanto as do sexo masculino como as do sexo feminino que funcionavam nas vilas dos municípios. Muitas dessas escolas abriram espaço para a criação de escolas elementares que, igualmente as integrais, funcionariam separadamente, uma para cada sexo.

É interessante salientar que, a reforma do ensino de 2 de janeiro abriu caminhos para a reorganização das escolas em 52 municípios do Pará sob a direção de argumentos precisos do secretário Augusto Olympio (Pará, 1899, p. 611):

É facto (sic) sabido que a nossa instrução pública, antes da reforma de 2 de janeiro, atravessava uma phase(sic) de visível abatimento. Sentiam todos que a respeito do seu futuro dominava a incerteza e a dúvida, a respeito de seu presente a descrença e o desânimo. Frouxos andavam os laços da hierarchia(sic) esquecida a noção de responsabilidade, amortecidos os sentimentos do dever.

A fala do secretário é clara e objetiva para descrever o estado em que encontrava-se a educação paraense, mas algumas questões mencionadas nesse discurso merecem atenção para as análises aqui empreendidas. O texto de Augusto Olympio traz preocupações centrais para o êxito de organização não apenas educacional, mas social. A “phase”, descrita pelo secretário, revela situação estrutural de uma educação que funcionava a duras penas, sob os resquícios dos dilemas herdados da educação imperial, era sem dúvida, o maior entrave a ser superado pelo governo da época.

Outro ponto a ser destacado na fala do secretário é a preocupação não apenas dos que estavam à frente da educação do Estado, mas também, da população que

vivenciava um novo regime político, sem ao certo entender o que ele significava em suas vidas. As incertezas e as descrenças na educação eram reais, e seu reflexo traduzia-se nas escolas com o baixo número de alunos, em escolas que funcionam, muitas vezes, nas casas dos professores, com uma multiplicidade de alunos, sem qualquer estrutura para o desenvolvimento do ensino. Se o analfabetismo na capital do Estado era alto, no interior a situação agravava-se e distanciava-se ainda mais de uma uniformidade no ensino.

A reforma educacional realizada em 2 de janeiro de 1899 buscou criar escolas inspiradas na educação moderna. O discurso de modernização resultou na extinção e reorganização das escolas paraenses. Em todo o Estado existiam 583 escolas, número reduzido a 349 com a reforma; já na capital existiam 49 escolas, passou a contar com um total de 81 estabelecimentos de ensino, como esclarece o relatório (Pará, 1899, p. 662):

Escolas reputadas inúteis foram extintas outras mal situadas foram removidas para melhores lugares, não poucas foram convertidas em mixtas(sic) acudindo(sic) assim á(sic) educação das crianças dos dois sexos e algumas foram creadas(sic) em satisfação de justos reclamos.

Se a reorganização da educação no interior do Estado ‘sofreu’ com a redução drástica de espaços para o ensino, na capital os ganhos foram expressivos para o progresso prometido pela reforma e pelos ares do novo regime político. A reestruturação urbana da capital paraense exigiu perfis não apenas sociais, mas sobretudo estruturais e a educação era a principal via para mostrar esse avanço.

Um dos maiores marcos da reorganização educacional, estabelecido por essa reforma, foi a criação dos grupos escolares que na realidade compunham o pacote governamental instituído pela República. Os grupos escolares foram constituídos da reunião de escolas isoladas em um único prédio. O ajuntamento de escolas facilitava a normalização e a fiscalização do ensino, e ainda, proporcionava aos cofres públicos a diminuição dos gastos com a educação. Escolas reunidas em um único espaço significava menos aluguéis de espaços para escolas, menos professores leigos, já que nesses grupos havia a prevalência de professores normalistas. Sobre os grupos escolares é interessante observar o que diz o relatório (Pará, 1899, p. 663):

Creação (sic) filha da reforma de 2 janeiro, os grupos escolares, que estão destinados a assegurar uma epocha(sic) de verdadeira prosperidade para o ensino público, começam a ser instalados nas cidades mais importantes do interior e vão já produzindo resultados que delles(sic) era lícito esperar.

É interessante observar as intenções por trás da fala do secretário da Instrução, a esperança de um tempo próspero no ensino paraense e a modificação estrutural e estética das escolas, eram os principais pontos mencionados no texto desse relatório que, grosso modo extinguiu as escolas que funcionavam nos interiores do estado com demandas menores de alunos, para abrir espaço para um novo tipo de espaço escolar. Ver-se então que o caminho escolhido para padronizar e normalizar o ensino paraense era motivado por uma questão estética.

Ainda que a administração pública enfatizasse a intensa vigilância sobre a forma como o ensino era ministrado nas escolas, o valor estético do prédio e a repercussão que geraria na imprensa e na sociedade paraense, era algo bastante visível nesses relatórios. Sobre os grupos escolares, o secretário esclarece que “[...] Pensa entretanto que a experiência colhida nesta primeira construção nos ensinará o caminho que conduzirá à realização de obras idênticas com economias que não venham prejudicar o edifício pelo desejo de beneficiar o tesouro” (Pará, 1899, p. 666).

Na fala do relator é possível identificar o projeto político por trás das edificações dos grupos escolares. Se para muitos, os grupos escolares eram apenas espaços maiores para o funcionamento de escolas, para o grupo político à frente da educação paraense, representou algo maior, isto é, a materialização de um novo tempo, de uma nova sociedade, uma nova nação. Para isso, os recursos dos cofres públicos não poderiam de forma alguma serem poupados, pois o investimento de hoje significava a colheita de progresso pelo Estado a fora.

Para Saviani (2018, p. 31), esse período de grande protagonismo dos Estados na política educacional brasileira, principalmente no que tange a oferta de escolas primárias, representa:

[...] a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção. No fundo era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites.

A Reforma Educacional realizada em 2 de janeiro de 1899 no ensino paraense, além de trazer nova organização para as escolas, buscou ainda reformular o ensino em sua forma de execução. Criar tipos de escolas não traria ao Estado os objetivos educacionais previstos, era necessário ir além, reformular o ensino por dentro, isto é, reformular as práticas desenvolvidas pelos professores primários era o maior desafio.

Não bastava apenas modificar a estrutura física da educação, era necessário modificar a forma de se fazer a educação, algo que refletiria diretamente no aluno, sujeito vislumbrado pelo projeto político republicano.

No ano de 1899 foi expedido o Decreto nº 625 de 2 de janeiro que reorganiza o Ensino Primário no Estado por meio do *Regulamento Geral do Ensino Primário*, ainda na administração de Augusto Olympio de Oliveira e Souza. Esse *Regulamento* apresentou-se como uma resposta do governo do Estado para o momento delicado pelo qual passava a educação. Entre seus objetivos, estava as atribuições do diretor geral da Instrução do Pará.

O *Regulamento Geral do Ensino Primário* de 1899 aponta em seu capítulo I, seção I e Art. 5, vinte e cinco atribuições que competiam ao exercício do diretor da instrução, das quais tomo apenas duas para as análises que irão trazer desdobramentos diretos para o ensino de leitura.

Entre as várias competências para o diretor destaco a 6ª competência que trata da regulação do ensino com a previsão de um regimento e da implementação de programas de ensino. Essa competência esclarece que “[...] A organização do regimento interno das escolas e programas de ensino que expedirá com a aprovação(sic) do Governador” (Pará, 1899, p. 6).

Outra competência elencada é a 25ª que prevê a criação de um impresso a serviço do ensino. Essa competência aponta a urgência em “[...] Providenciar sobre a publicação de uma revista do ensino tendente a promover o desenvolvimento da instrução pública do Estado e á(sic) informar os professores a respeito do progresso do ensino e reformas operadas” (Pará, 1899, p. 7).

Com o regulamento em vigência, decisões foram tomadas pelo governador José Paes de Carvalho com vistas a trazer novos ares à educação do Estado, uma delas foi a nomeação de Virgílio Cardoso de Oliveira para assumir em novembro de 1899 a direção geral da Instrução Pública do Pará. De posse do cargo, esse intelectual buscou dar execução às medidas presentes no Regulamento (Oliveira, 1900).

A elaboração de programas de ensino para as escolas primárias, o regimento interno das escolas públicas do Ensino Primário, e as instruções e programas para os exames de estudos primários, documentos contidos nos anexos 1, 2, 3, 4 e 5 do regulamento, apresentaram-se como as principais ações de Virgílio Cardoso para a educação. Se ela precisava de um movimento estrutural na sua forma de execução

normativa e metodológica, o diretor em exercício encarrega-se de garantir o seu avanço.

O Programa de Ensino para as Escolas Primárias, era um documento com a função de organizar e promover o ensino de acordo com o projeto de educação do regime republicano. A República buscou garantir sua base social no terreno escolar, para isso, era necessário um programa de ensino que garantisse a uniformização do ensino. Sua elaboração ficou a cargo do diretor geral da Instrução e do Conselho Superior de Instrução.

A organização do ensino compreendia: escolas elementares, complementares, modelos e grupos escolares. Toda e qualquer instituição escolar pública e privada, tinha o compromisso de seguir o *Regulamento* de 1899.

Se a pretensão da educação era obter um novo cidadão, dotado de boas maneiras, culto, de oratória exemplar e escrita correta, esse novo cidadão deveria habitar um novo espaço escolar, condizente com os seus novos padrões comportamentais e sociais.

É diante dessa perspectiva que as novas edificações escolares representam o palco onde apresentaria-se o novo cidadão paraense. Para os padrões políticos de uma República que procurava ser vista e aceita, o sujeito social primado deveria habitar uma escola que espelhasse o novo espírito da época. A nova nação, tão almejada pela classe política, não poderia ser vista apenas nos planos das ideias era preciso concretizá-la em pessoas, em edificações e em novas relações sociais. Era preciso tocá-la e experienciá-la em todos os aspectos da sociedade, a começar pela educação, o nascedouro social.

No Pará, o primeiro grupo escolar implementado foi o Fulgêncio Simões, localizado no município de Alenquer em 1899, com a criação desse grupo, a educação no município passou a ter uma nova organização. As escolas existentes nas residências de professores ou outros locais deveriam passar a funcionar em único espaço. Para olhos não atentos, a medida com características progressistas passava a imagem de um desenvolvimento jamais visto nas localidades do interior do Estado. Todavia, cabe problematizar a que custo esse progresso na educação ocorreu.

Diante da discussão até aqui estabelecida, é possível afirmar que a implementação de grupos escolares nos municípios, de fato, conseguiu aumentar a oferta da educação e conseqüentemente a diminuir o atraso educacional no Estado?

Eis uma questão intrigante que aguça a curiosidade de olhares atentos sobre a documentação educacional da época.

A relação sobre a criação dos grupos escolares e o aumento ou não da oferta do Ensino Primário no Pará é ponto de debate para Virgílio Cardoso de Oliveira, Diretor Geral da Instrução Pública em 1900. No relatório apresentado por ele, referente ao ano de 1899, é possível visualizar que os esforços para garantir a efetivação da reforma educacional no Estado, ainda em 1899, foram gatilhos para desnudar uma realidade preocupante “A estatística(sic) escolar e aliás, incompleta e defeituosa pela circunsctância(sic) natural do novo mecanismo(sic) estabelecido pela reforma, accusou(sic) em 1899 uma matrícula geral de 31.036 alumnos(sic), sendo a frequência(sic) média de 14.213” (Pará, 1899, p. 5).

Essa problemática quanto ao quantitativo de alunos frequentes, evidenciada no *Relatório* é preocupante, pois traz em números uma visão clara que educação paraense vivia uma crise conjuntural. O relatório apresentado ao governador Paes de Carvalho aponta um Estado de grande extensão territorial e com dificuldades em manter a criança na escola. Havia uma oferta que parecia ser considerável ao número de vagas para o ensino, mas, com uma frequência que não alcança 50% do público matriculado.

Essas e outras questões precisam ser trazidas à baila para que seja possível visualizar o cenário educacional paraense nos anos finais do século XIX e anos iniciais do século XX, onde é estabelecido o ensino de leitura do Estado.

Como já mencionado anteriormente, a educação paraense vivia um drama conjuntural antes e durante a Proclamação da República e a intenção não é esgotar essa discussão, mas buscar compreender o ensino de leitura e escrita nesse contexto.

Já o programa de ensino de 1899 prescrevia as orientações para as escolas do Pará e o anseio pelo desenvolvimento de uma educação moderna que privilegiasse a leitura e a escrita como matérias, condições básicas na formação da criança paraense que figuraria o novo perfil social.

As escolas elementares ofertavam o Curso Elementar com duração de 3 anos. As escolas complementares compreendiam um Curso Médio com duração de 2 anos e um Curso Superior com duração de 2 anos. O Curso Elementar tinha duração de 3 anos, o 1º ano compreendia da 1ª a 5ª série e nele o ensino da leitura e escrita figurava em todos os anos. As crianças, ao concluírem esse curso, deveriam dominar a escrita e a leitura para ingressarem no curso complementar.

O Curso Médio por sua vez dividia-se em dois anos: o 1º ano era composto pelas disciplinas de Leitura, Escrita, Aritmética, Português, Geografia, Geometria e Instrução Moral e Cívica. O 2º ano do Curso Médio era composto pelas matérias de Leitura, Escrita, Aritmética, Português, Geografia, Geometria e Instrução Moral e Cívica. O Curso Superior tinha a duração de 2 anos, no 1º e 2º ano, os alunos cursavam Leitura, Escrita, Aritmética, Português, Geografia, Geometria, História e Instrução Moral e Cívica.

Aduz esclarecer que a organização da Educação Primária em 1899, destaca como a leitura e escrita figuram nos três anos curso do Ensino Primário e são evidenciadas como matérias a serem ensinadas às crianças e com conteúdo próprios.

Nos dois anos do Curso Médio e do Curso Superior, o ensino da leitura e escrita fazem-se presentes. Isso demonstra a importância que esse ensino assume na educação das crianças. Desejava-se que os alunos dominassem uma leitura e escrita clara e fluente.

O termo matéria era usado com o sentido de conjunto de conteúdos a serem ministrados, no que tem-se hoje com o nome disciplina. Para Chervel (1990, p.178), o termo disciplina escolar “[...] esteve até o final do século XIX atrelado à vigilância dos estabelecimentos, à repressão das condutas prejudiciais à sua ordem”. Para teórico, o termo ‘disciplina escolar’ atrelado aos conteúdos de ensino, é algo que ganhou espaço no meio educacional a partir dos anos iniciais do século XX, o que de fato, segundo ele, preencheu uma lacuna lexical da educação.

Com raízes fincadas no pensamento pedagógico renovador, Chervel (1990, p. 179) aponta que o novo sentido dado ao termo disciplina buscou dar novos rumos para Ensino Primário e Secundário. Nesse âmbito, a renovação pedagógica evidenciada a partir de 1970, deu novo sentido não apenas ao termo em si, mas na formação do aluno com vistas a “[...] Disciplinar a inteligência da criança”.

Se antes o termo disciplina correspondia às práticas de boas condutas, com a evolução da sociedade e com o fortalecimento do pensamento moderno e científico, o termo disciplina passa a disciplinar não mais as condutas comportamentais, mas a inteligência, condição essencial para o alcance da boa leitura e escrita. Assim esclarece Chervel (1990, p. 180, grifos no original):

Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de

lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

Diante do exposto, convém pontuar que este estudo ‘debruça-se’ sobre o ensino de leitura na Educação Primária paraense, nesse sentido, as análises aqui arroladas detêm-se sobre o ensino de leitura e escrita no curso elementar das escolas elementares e dos Grupos Escolares, com foco para as formas de ensino, conteúdos e usos da leitura e escrita na Educação Primária do Pará. Essa escolha justifica-se pela própria organização do ensino nesses dois tipos de escolas, pois as orientações para o ensino da leitura e escrita das escolas elementares e dos Grupos Escolares seguiam o mesmo perfil, considerando que ambas tinham o Curso Elementar.

Esse é o campo em que me detenho neste estudo, trazer as representações atribuídas a leitura como disciplina, como conteúdo e como práticas de leituras no ensino primário. Assim, avanço na busca das representações construídas de um mundo leitor criado para propagar um projeto político de educação elementar no Ensino Primário.

### **3.2.1 Curso elementar: a leitura no 1º ano**

As décadas iniciais da República no Pará demarcaram o período de expansão da escola pública primária nos vários municípios do Estado, assim como, situam o desenvolvimento de um novo ensino, com seus modos de ensinar o ler e o escrever. Razzini (2014) destaca que o início do século XX demarcou um período de expansão não apenas no ensino elementar, mas sobretudo, nas demandas que o novo ensino trouxe, nas suas formas de ensinar e alfabetizar.

O 1º ano do Curso Elementar do Ensino Primário dedicava suas quatro primeiras séries no ensino da leitura e escrita, período no qual a criança era exposta ao alfabeto não somente como um conjunto de letras, mas como um conjunto de letras que tem valores entendidos como certos e incertos, características atribuídas pelo valor sonoro que cada letra, seja ela vogal ou consoante. Como expõe o programa de ensino a ser ministrado para na 1ª série desse curso (Pará, 1900, p. 11):

1ª Serie(sic) – Letras e grupos de Letras

Alfabetos(sic) minúsculos(sic) em caracteres impressos pela ordem seguinte:

1. Letras vogais oraes(sic);
2. Letras vogais accentuadas(sic): á, é, ê, ó ô;
3. Letras consoantes de valor certo e não digraphos(sic): v, j, q, ç, k;

4. Letras consoantes de valor certo e digraphos(sic): b, p, f, d, t, l;
5. Letras consoantes de valor incerto: s, r, g, c, x, z;
6. Ressoantes: m, n;
7. Símbolos representativos das vozes nazaes;
8. Grupos consoantes: lh, nh, ph, ch, etc.;
9. Alfabeto(sic) maiúsculo.

O ensino de leitura, realizado na 1ª série, do Curso Elementar, usava o alfabeto maiúsculo como referência para o ensino, das compreensões mais simples para as mais complexas, do domínio das vogais para as consoantes. De acordo com o conteúdo destacado no programa, a leitura iniciava com o conhecimento das letras e seus grupos. O método utilizado partia do conhecimento amplo das vogais e suas formas de uso, para então conhecer o emprego das vogais acentuadas que lhe dariam outros valores sonoros.

O ensino na 1ª série do Curso Elementar iniciava-se pelo conhecimento da letra isolada ou combinada com outra letra o que a concedia outro valor sonoro produzido, isso era algo priorizado no ensino da leitura nessa série. Nesse sentido, a criança deveria saber reconhecer não somente quem é a letra, mas sim, identificar o seu valor sonoro e classificá-la de acordo com o seu grupo. Assim, ao pronunciar a letra a criança identificava se o seu som era nasal ou não, bem como se o som de cada letra era o mesmo produzido em todas as situações em que a letra era empregada, algo denominado no programa como “valor certo” e “valor incerto”.

A conclusão da 1ª série, garantia ao aluno o domínio do alfabeto e das letras vogais e consoantes de acordo com a classificação de seus conjuntos de letras, assim como, o reconhecimento dos encontros consonantais (dígrafos). Ao ser aprovado nos exames, o aluno avançava para a 2ª série, onde o foco do conteúdo não estava apenas na letra, na 2ª série, do Curso Elementar o foco estava sobre a formação de sílabas, como se menciona o documento (Pará, 1900, p. 12):

#### 2ª Serie(sic) – Syllabas(sic)

1. Combinação dos vogais moraes entre si. - Dyphthongos(sic) oraes(sic).
2. Combinações das inflexões ou consoantes com as vogaes(sic) oraes(sic).
3. Combinações dos grupos consonantaes(sic) com as vogais oraes(sic).
4. Combinações das consoantes e grupos consonantaes(sic) com os dyphthongos(sic) moraes(sic).
5. Combinações das vogaes(sic) oraes(sic) e nazaes(sic), dyphthongos(sic) nazaes(sic).
6. Combinações das consoantes e grupos consonantaes(sic) com as vogais nazaes(sic).

## 7. Combinações das consoantes e grupos consonantais(sic) com os diphthongs(sic) nasais(sic).

A leitura na 2ª série, do Curso Elementar em 1900 era estabelecida para a formação de sílabas, com o uso das combinações de letras, como encontro de vogais, ditongos, vogais e consoantes, consoantes e ditongos. A evidência dos encontros de letras nesta série se dava para que o aluno identificasse, na pronúncia das sílabas, os valores sonoros produzidos, isto é, se os sons produzidos pela sílaba falada eram orais ou nasais.

Nota-se que, nessa série, o aluno deveria alcançar toda a compreensão das letras combinadas a partir dos sons que produziam e igualmente à 1ª série, a identificação e fixação desse conteúdo era realizada pelo uso do alfabeto maiúsculo. É importante ressaltar que, o ensino de leitura na 1ª e na 2ª série, do Curso Elementar, ainda que focassem no domínio da letra e da sílaba, o uso da palavra era o principal recurso usado para o desenvolvimento do ensino.

Se nas duas primeiras séries do 1º ano do Curso Elementar partia-se das partes para o todo, ou seja, as letras e as sílabas eram identificadas na palavra formada, na 3ª série deste curso, o ensino de leitura ocorria pela decomposição da palavra em sílabas por meio da leitura compassada feita pelo professor. A proposta nessa série era fazer com que o aluno pudesse compor, decompor e recompor palavras empregadas em pequenas frases, de modo que identificasse os fonemas corretamente, como mostra o programa dessa série (Pará, 1900, p. 12):

### 3ª Série(sic)

1. Leitura de syllabas (sic) por elementos.
2. Leitura de palavras por sua decomposição em syllabas(sic), e decomposição destas em seus fonemas elementares(sic); recomposição dos fonemas elementares(sic) em syllabas(sic), e recomposição destas até subir á(sic) palavra composta e total. Convém fazer essa decomposição primeiramente com palavras falladas(sic) antes de ao aluno(sic) começar a ler. Estes exercícios devem ser feitos sobre pequenas phrases(sic) de palavras curas, cujo sentido se possa sempre fazer compreender pelo alumnos e de algum modo o interesse. Cada lição será repetida até se chegar a uma quasi(sic) leitura por palavras dos periodos(sic) estudados podendo o alumno(sic) fazer por alto a leitura corrente de cada em delles(sic).

De fato, é possível reconhecer no programa de ensino em vigência em 1900, o esforço da diretoria da instrução em alavancar a leitura desde a tenra idade da criança que chegava à escola. Até a 3ª série do Curso Elementar, os exercícios destinados

para o ensino de leitura ocorriam de forma a despertarem o estímulo pela leitura e o próprio programa cobrava dos professores que essas recomendações deveriam ser priorizadas. Outro ponto destacado no conteúdo para essa série é o fortalecimento da aprendizagem pela repetição, silabação, para então, formação de palavras. Assim, ao final da série, a criança estaria apta para iniciar a leitura de palavras em pequenos períodos.

A característica da silabação e repetição é um ponto marcante na forma de ensinar a leitura, proposto pelo programa de ensino para o curso elementar, definido para a 3ª série. Essa questão mostra como a escolarização da leitura e suas formas de ensino fortaleceram a ideia de um ensino de leitura pelo exercício da repetição, prática herdada da escola imperial, onde a leitura centrava-se em livros de contos, fábulas e provérbios, práticas que seguiam os moldes religiosos, algo evidenciado nos trabalhos de Márcia Razzini (2011). Sobre as formas de ensinar a ler no início da República, Razzini (2011, p. 109) destaca:

Assim, a forma antiga de alfabetização, calcada na leitura soletrada e memorizada de letras, sílabas e palavras das cartas de ABC (em detrimento da escrita), vai cedendo lugar para o ensino simultâneo da leitura e da escrita e para sucessivos métodos de alfabetização, dentre os quais destaca-se inicialmente o método da silabação, mais próximo do antigo 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.

Na 4ª série, a leitura tinha um conteúdo voltado para a prática de exercícios que desenvolvessem a leitura corrente de frases de períodos simples e composto, e era destacado por um único ponto no programa de ensino para essa série, ao enfatizar que o aluno teria os “[...] Primeiros exercícios de leitura corrente” (Pará, 1900, p.12). Até a essa série, o alfabeto usado para o ensino de leitura no 1º ano do Curso Elementar era somente o de letras maiúsculas.

A 5ª série do Curso Elementar era o período em que o aluno associava de fato a leitura e a escrita, pois, nessa série, o ensino de leitura dava ênfase para uma leitura a partir do reconhecimento da letra cursiva, visto que é nessa série que o alfabeto minúsculo passa a ser utilizado como recurso para as práticas de leitura em sala. Sobre essa questão, vale entender o que diz o programa sobre o conteúdo para essa série (Pará, 1900, p. 12) “[...] 5ª Alfabetos(sic) minusculos(sic) – em caracteres

calligraphicos(sic) – na mesma ordem já mencionada; 1. Traçado de linhas rectas(sic): da esqueda(sic) para a direita e de cima para baixo”.

Observa-se que o conteúdo para a 5ª série enfatiza o uso do alfabeto minúsculo como recurso, seguindo a prática exercida “na mesma ordem mencionada”. Essa ênfase mencionada pelo programa orienta que o professor deveria apresentar o alfabeto minúsculo da mesma forma como foi apresentado o alfabeto maiúsculo, isto é, o professor deveria retomar a apresentação do alfabeto usada na 1ª série do curso.

Se por um lado na 4ª série do Curso Elementar era o fechamento de um ciclo de aprendizagem e domínio da leitura; por outro lado, a 5ª série representava o início de um novo ciclo de aprendizagem que fortalecia as práticas de leitura, ao mesmo tempo em que abria caminhos para que o aluno praticasse a boa escrita. Essa forma de utilizar a leitura associada à escrita com o intuito de fortalecer a destreza na escrita do aluno por meio de exercícios precisos e até mesmo mecânicos são características fortes de um método de alfabetização que perdura até os nossos dias. Sobre as características do aluno leitor, Norma Ferreira (2014, p. 125) define:

[...] é aquele que é identificado na cultura escolar pelo domínio, ou não, de determinadas competências e habilidades cognitivas; por estar em determinado nível escolar ou estágio de conhecimentos; por ter determinado ritmo de aprendizagem etc.

Cursar a 5ª série do Curso Elementar significava muito para o aluno que progredia nas fases do Ensino Primário paraense. O domínio da leitura e da escrita davam garantia para conteúdos mais avançados, ministrados na última série do 1º ano do curso, assim é somente na 5ª série que o aluno primário tinha acesso a mais matérias ou disciplinas que iriam compor a sua formação como a Escrita, Noções de Coisas, Arithmetica(sic), Portuguese(sic) e Desenho.

### **3.2.2 Curso elementar: a leitura no 2º e 3º anos**

A leitura corrente e compassada revelava uma marca do ensino do Pará, afinal havia pretensões muito maiores do que a mera alfabetização do aluno, a identidade social estava em jogo, sendo uma questão que precisava ser superada a todo custo. Era um compromisso educacional sim, mas o compromisso político estava acima de qualquer coisa, pois a educação era apenas uma ferramenta na mão daqueles que buscavam aceitação social.

Se o objetivo maior era a obtenção de uma nova sociedade paraense letrada, alcançar essa sociedade era o que impulsionava a administração política e educacional do Pará. Não obtém-se um novo sujeito sem antes criá-lo na base na qual pretende-se formá-lo e isso deveria ser ensinado, não mais ao adulto, com suas mentalidades formadas e cristalizadas. Novas sementes necessitam de terra nova e apta para cultivo e nada melhor que a mente e o coração de uma criança em formação para iniciar o processo de plantação da nova mentalidade para a sociedade paraense, os ares modernos da República e tudo que oferecia. Sobre essa questão sobre o desenvolvimento da leitura e seus efeitos, concordo com o posicionamento de Mortatti (1987, p. 15):

A leitura da palavra escrita pressupõe a alfabetização, o que, em nossa sociedade é cultura livresca, se dá no âmbito escolar. Através de rito iniciatório, são apreendidos como normas certos códigos de leitura e escrita (nem neutros, nem causais, que mediarão as relações do leitor com os escritos oficializados como textos. Tais normas serão trabalhadas, posteriormente e se consolidadas e, todas as disciplinas, como atividades esporádicas, através das quais se veiculam determinados conteúdos específicos).

Nesse âmbito, o ensino de leitura no Pará atuou como uma estratégia importantíssima para a educação, pois novos sujeitos sociais eram esperados, a começar pela mudança de práticas de ensino, que modificaram inclusive o perfil do ser professor para atender esses sujeitos com espírito moderno, os quais deveriam ser ensinados, e como tal, entender aos interesses do país.

Para auxiliar nesse processo de progresso educacional, a leitura torna-se importante no Ensino Primário paraense, ao ponto do 2ª e 3º anos do Curso Elementar, em vigor em 1900, estabelecerem um ensino de leitura preciso e pontual para as demandas educacionais previstas no novo regime.

Como já foi colocado em discussão, o 1º ano do Curso Elementar configurou-se como um período em que a criança deveria adquirir o interesse pela escola e seu ensino, mas é no 2º e 3º ano desse curso que as pretensões políticas tomam forma do ensino de leitura. Cabe atentar para o que diz o programa para o ensino de leitura no 2º ano do Curso Elementar (Pará, 1900, p. 14):

#### Leitura

1. Continuação dos primeiros exercícios(sic) de leitura corrente, com explicação das palavras, fazendo observar o tom, a ligação e a pronúncia.

2. Repetição desses exercícios(sic) de leitura, até se conseguir que os alunos(sic) adquiriam a presteza necessaria(sic) para poderem lêr(sic) corretamente á(sic) primeira vista.

3. Exercícios(sic) de leitura manuscrita, podendo servir para esses exercícios os cadernos de escrita, deois (sic) de corrigidos e passados a limpo.

O conteúdo de leitura no 2º ano do Curso Elementar, à primeira vista, parece um 'rol' de ações simples a serem desenvolvidas pelo mestre do ensino. Esse conteúdo, traz sentidos discursivos, não escritos, mas intencionais que vão além de uma simples sequência de atividades a serem ministradas pelo professor, seguidas e repetidas pelos alunos, a começar pelo item 1 desse programa, "[...] fazendo observar o tom, a ligação e a pronúncia" (Pará, 1900, p. 14).

Não preciso ser muito enfática ao afirmar que o advento da República no Pará foi carregado de sentidos que fortificaram-se pelo ufanismo construído em torno de um regime político que na prática não trazia sentido algum para uma população predominante analfabeta. Assim, a forma como a leitura deveria ser oralizada, traduzindo não apenas a decodificação de um texto, mas um modo de ser culto, o próprio tom do que se lia convenciona, emocionava e legitimava práticas, afinal não são as palavras que convencem e sim a forma como as palavras são ditas.

A "presteza" na leitura, característica tão almejada do aluno primário, era algo que obtinha-se às custas de um convencimento de sua condição, representada como um sujeito que vive em meio à escuridão, sem acesso à luz que o ensino proporciona. Nesse sentido, a postura e o tom ao oralizar uma palavra, levaria esse aluno à condição de alguém merecedor de habitar o novo espaço social proporcionado pela República que, a essa altura, requeria um cidadão culto, de boa fala e postura, e a esse aluno cabia apenas o empenho nos exercícios para o alcance de tal perfil.

Nesse sentido, o visto no ensino paraense era um processo de alfabetização mais funcional, onde a capacidade de leitura adquirida possibilitava à criança o *status* social digno de pertencimento da nova sociedade. Para Chartier (2001, p. 77), essa relação do leitor com a leitura foi uma prática comum, ao longo dos séculos XIX e XX, de ajustamento para a utilidade religiosa e à vida cotidiana. Ainda para esse autor, a demanda da igreja e da sociedade, trouxe para leitura a definição para leitura "[...] como acesso à cultura, a um mundo de obras que devem permear a mente e a ética".

No que refere-se especificamente aos objetivos do ensino de leitura e sua função, Chartier (2001) destaca como um mecanismo que impõe autoridade e

disciplina, por outro lado, a escrita se apresenta como um mecanismo de liberdade de exposição.

Chartier (2001) chama atenção sobre o termo 'leitura', vista por esse teórico como uma prática de apropriação a partir da relação estabelecida daquele que ler o texto que é lido e sua materialidade, isto é, a leitura é um resultado da íntima relação entre texto e leitor, relação que determina as diversas funções que o texto pode assumir. Para muitos leitores, os materiais de leitura ou o livro podem assumir a função de proteção, magia, espaço intelectual, divertimento, enfim, o leitor pode estabelecer vínculos distintos pelas apropriações estabelecidas com o texto, como define Chartier (2001, p. 77):

É uma leitura especializada, flexível, seu tempo é definido pelo leitor, que pode ler rapidamente passagens fáceis, bem mais rápido que a voz, mas ele pode também desacelerar frente a uma dificuldade (palavras desconhecidas, novos nomes próprios, sintaxe de difícil compreensão, informação importante a se reter), e voltar atrás para verificar caso necessário, etc.

É importante assinalar que a leitura foi um instrumento intencional usado para fins civilizatórios, atuando como uma importante prática modeladora de um perfil social, almejado pela República. Ler bem e fluente, de fato, constituía-se uma prática simbólica de prestígio social esmerado pela Escola Primária do final do século XIX e início do século XX no Pará. Sobre essa representação, construída em torno da leitura, Maria Cunha (2014, p. 183) esclarece:

A leitura é uma prática simbólica e um dos principais ícones de orientação do pensamento. Exercício vagoroso, tarefa algumas vezes exaustiva, outras vezes fascinante, atividade prazerosa ou rechaçada, controlada ou livre, realizada de forma solitária ou em grupos, disseminadora de modelos, ela envolve um ritual. Torná-la obrigatória, como item curricular, foi uma das estratégias que a educação escolarizada tomou a si, desde os finais do século XX [...].

Para o excelente aluno primário, obter a leitura corrida e fluente, não era a única característica exigida, era necessário interpretar o que era lido, assim evidencia o programa para a leitura no 3º ano do Curso Elementar "[...] *Leitura corrente interpretativa, com pausa e acentuação. – Princípios de recitação de prosa e verso. – Manuscriptos (sic)*" (Pará, 1900, p. 16). Nesse ano de curso, a formação do aluno primário centrava-se na leitura de prosas e versos o que, de certa forma, direcionava o aluno a autoria para compor prosas e versos.

Assim, o uso de não apenas prosas e versos, mas também de poesias, hinos e contos consagraram-se como estratégias de apoio ao ambiente político, criado em torno da República. Tais questões sobre o uso de poemas, prosas, hinos e contos como estratégias para o ensino de leitura como formas de fortalecimento do regime político no Pará serão aprofundadas nos próximos capítulos deste trabalho.

O fato é que os modos de ensinar a leitura, no curso elementar do Ensino Primário do Pará, apresentaram-se com uma grande valorização da língua materna, condição essencial para um Estado que buscava sua posição na corrida para a obtenção de uma sociedade moderna. É certo que, para incutir na criança o pensamento moderno, os modos de ser e viver em um novo ambiente social, não apenas físico, mas representativo, eram características mínimas do cidadão civilizado, o que, em certo sentido, justifica a prática de um modo de ensinar a leitura pela apropriação das regras da língua materna.

#### SEÇÃO 4 O ENSINO DE LEITURA: o mestre da leitura e da escrita

Nessa seção, estabeleço uma discussão sobre como o professor da Educação Primária do Pará tornou-se um dos principais protagonistas na promoção do ensino de leitura e escrita no Estado. A identidade do professorado paraense, seu engajamento no ensino, suas práticas leitoras, sua produção literária, bem como a rede de circularidade de suas produções no ensino, são questões discutidas nessa seção.

Os Mestres do Ensino Primário, eram professores e professoras que atuaram nas escolas do Pará como disseminadores das boas práticas de leitura e escrita, indicadas pela pedagogia moderna. Entre esses professores, alguns exerciam uma *práxis* docente singular, eram os Mestres dos Mestres, cuja função era a de orientar os professores que atuavam nas escolas. Esses Mestres atuaram como autores de livros de leitura, manuais de ensino, além de exercerem a função de colaboradores da Diretoria de Instrução Pública, na elaboração das orientações para o ensino de leitura e escrita nas escolas.

É pertinente pontuar que, uma parcela do professorado do Pará era constituída por exímios leitores, eram homens e mulheres com uma significativa produção literária voltada para o ensino e estímulo à leitura e à escrita. Esses professores produziram contos, historietas, poesias, poemas, artigos, além de outros textos que eram amplamente divulgados nas revistas, voltadas às orientações educacionais para os professores primários.

A autoria educacional e literária somava-se a outras funções, tais como o engajamento político e educacional, incluindo, a participação em congressos e conferências pedagógicas, onde compartilhavam seus ideais. Esses espaços eram organizados para a discussão de métodos de ensino, reformulações na legislação educacional, práticas escolares e produções autorais, tudo para a melhorias no ensino e o fomento de práticas que ampliassem o alcance educacional no Estado.

Nesse sentido, trazer as nuances do Mestre do ensino no Pará, ora como um sujeito de autorias, leituras e práticas políticas, ora como aquele que deteve-se apenas ao ofício do ensino em sala de aula, fez-me revisitar fontes que pudessem revelar as vozes desses sujeitos, ao mesmo tempo que trouxessem à tona, o cotidiano da escola primária paraense em meio ao ensino de leitura escrita. Assim, utilizo-me

da imprensa pedagógica do Pará, do período de 1890 a 1912, em especial a *Revista de Educação e Ensino*, a revista *A Escola* e a *Revista do Ensino*.

Entre os textos da imprensa pedagógica paraense, elencados para compor e recompor o que foi o ensino de leitura e escrita paraense, sob o viés do professor que ensina e aprende, destacam-se:

- o artigo *Educação Popular*, do professor Odorico Limos, publicado em 1894, na edição de nº. 9, da *Revista de Educação e Ensino*;
- o discurso de formatura da Escola Normal do professor Antônio Marques de Carvalho;
- o discurso do Formando Raimundo de Almeida Trindade, ambos publicados em 1900, na edição de nº 4, na revista *A Escola*;
- o artigo *Reforma Ortográfica*, de Teodoro Rodrigues; e
- o artigo *A Língua Portuguêsa: Regimen, regime, regimem*, de Ferreira Santos, publicados em 1912, na edição de nº. 10, na *Revista do Ensino*.

O percurso do Mestre leitor e autor de orientações de práticas para o Ensino Primário, era algo intencional para a busca de renovação na educação paraense. A influência e o incentivo docente sobre o alunado do Pará, são questões debatidas e privilegiadas aqui para trazer o cenário pensado e praticado por Mestres que colocavam-se não apenas como professores, mas como aprendizes no ensino do Pará.

#### 4.1 OS MESTRES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO PARÁ

Nos anos finais do século XIX, o Estado do Pará foi marcado por uma efervescência na educação da época, o pensamento moderno, trazido pelos ares republicanos trouxe uma renovação para o ensino e seu processo alfabetizador. A República ampliou seu interesse pelo Ensino Primário na capital Belém e no interior do Estado, onde os índices de analfabetismo eram nada satisfatórios para os planos republicanos.

Sobre a identidade da escola paraense, o regimento interno das escolas primárias, presente no *Regulamento* aprovado pelo Decreto nº 625 de 1899, presente no *Relatório de governo* de 1900, referente ao ano de 1899, preconizava um modelo de escola que representasse a base da ordem e do progresso para preparar a criança para a vida social.

De acordo com esse documento, a escola é vista como “[...] um local apropriado, onde a creança(sic) deva encontrar todas as commodidades(sic) indispensaveis(sic) no bem-estar de seu physico(sic) e ao desenvolvimento de sua inteligência [...]” (Pará, 1900, p. 4). Contudo, na maioria dos municípios do Pará, a realidade era outra, muito diferente do perfil moderno, almejado pelos ares do novo regime.

Os ideais do Estado republicano primaram pelo alcance de uma nova ordem social e política, para isso, a universalização da escola era necessária. De acordo com Mortatti (2006) – autora de um vasto estudo sobre a história da leitura e da alfabetização no Brasil – na República, a escola brasileira tinha um papel singular, ao colocar-se como um espaço de crescimento social e individual, logo, a escola era vista como um “[...] instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do ‘esclarecimento das massas iletradas’”, conforme Mortatti (2006, p. 2, grifos no original).

Mortatti (2006) esclarece que o período compreendido entre os anos finais do século XIX e os anos iniciais do século XX, foi um momento delicado para a escola brasileira, pois a associação entre escola e alfabetização para alavancar a instrução no país, demandou uma série de condições para consolidar-se, tais como: professores habilitados para o exercício do Magistério, espaços escolares com infraestrutura, materiais de ensino e métodos de ensino adequados as idades das crianças.

As dificuldades existentes entre as promessas e os efeitos das ações pretendidas pela escola no Brasil República, são pontos que têm sido questionados e, de certa forma, repercutiram na leitura e no processo de alfabetização no país. Os estudos de Mortatti (2006), buscam mostrar a atmosfera que a escola do final do século XIX e início do século XX viveu para dar conta de uma demanda da qual dependia o avanço e o posicionamento nacional entre os países independentes. Ainda sobre essa questão, Mortatti (2006, p. 2) afirma:

Explicada como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora das políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva da nossa época.

Nesse sentido, é salutar destacar as dificuldades que a escola republicana paraense encontrou com o advento do novo regime. Sobre esse período, o professor

e historiador paraense Octávio Meira (1981, p. 266) destaca que, no Pará, “[...] A República encontrou o ensino público na mais dolorosa situação”. O número de escolas era escasso e suas condições lastimáveis, o descrédito, vivido pela educação paraense, no final do século XIX, era tanto, a ponto da própria Diretoria da Instrução Pública ter sua referência administrativa comprometida no início do regime. Quem assumisse o cargo, encontrava dificuldades em administrar, pois os atritos e os melindres enfrentados com a função, fazia com que os nomes indicados para a função, assumissem a direção da instrução e pedissem exoneração em curto espaço de tempo. Somente em 1891, o contexto educacional começa ter indícios de avanço, e por influência do vice-governador José Paes de Carvalho, o professor José Veríssimo assume a direção da instrução pública do Estado, indicado, por ser um conhecedor da educação na região.

Diante desse contexto, Meira (1981) esclarece que o professor José Veríssimo ao assumir a direção da instrução pública em 1891, fez questão de frisar em sua obra *Instrução Pública no Estado do Pará*, detalhadamente, o contexto de dificuldades, no qual encontra-se a educação estadual. Na sua visão, vários foram os fatores de desgaste da educação, tais como: uso da instrução pública como um fator eleitoral; instabilidade do professorado com a mudança; a falta constante de Mestres, constantes reformas de organização escolar; e a falta de acesso aos materiais de ensino, necessários à prática, principalmente da leitura e escrita. Ainda sobre essa questão Meira (1981, p. 268) traz uma parte do pensamento de José Veríssimo a sua preocupação acerca da educação paraense:

Quaisquer que sejam as divergências de escola, sobre os métodos, os sistemas, a organização, o grau de eficácia, o modo de distribuição do ensino público, o certo, o incontestável, o definitivo é que a prosperidade nacional não pode repousar sobre outra base que não a instrução pública.

A nós, senhores, cabe neste Estado, o encargo e a responsabilidade dela, e o modo porque a gerimos, não é muito dizer, afetar a sua civilização, a sua cultura, e, portanto, o seu progresso.

É notório observar que o diretor da instrução pública convoca todos para a responsabilidade com o ensino do Estado, sob a pena do comprometimento na formação de uma sociedade civilizada, característica primordial para o alcance do progresso. Nesse sentido, José Veríssimo expõe em seu relatório o problema, as

origens dos problemas educacionais, mas ao mesmo tempo apresenta as possíveis soluções para mudar o estado na qual encontra-se a educação paraense.

Nesse contexto, se a educação era base para o acultramento civilizatório, seus Mestres seriam aqueles que assumiram a maior responsabilidade para o alcance de um novo perfil social. A figura do professor alcança destaque, como o responsável por trazer à luz do ensino, civilidade, moralidade e, por incutir, na criança, o interesse pela leitura, proporcionando-lhe a saída de seu estado de ignorância, além de proporcionar o conhecimento. De posse disso, a criança teria condições necessárias para viver em sociedade como um adulto civilizado, defensor da moralidade, contribuindo com o progresso do Estado-nação.

Boto (2017), ao discutir sobre o movimento da racionalidade escolar como um processo civilizador no contexto brasileiro, esclarece que o papel da escola é, sobretudo, escolarizar. Para a autora, a escola, enquanto instituição civilizadora, tem uma dupla função social que, às vezes, confundem-se por estarem imersas no movimento de produção e transmissão de saberes. Assim, alerta-se para a seguinte questão: a escola ao desenvolver suas ações, ora promove o ensino da moralidade, ora promove o letramento da criança, funções que fundem-se para o alcance da cultura letrada. Sobre essa questão Boto (2017, p. 48) aponta que “[...] A cultura da instrução, que se institui para a infância pela escola, virá ancorada a um intento de representação do mundo, que buscará construir imagens acerca da realidade, consideradas apropriadas para as crianças”.

As considerações de Boto (2017) sobre a escola primária, traz à compreensão de que o Ensino Primário republicano tinha a visão sobre o seu papel na formação social. Com relação ao papel assumido pela escola, Boto (2017, p. 48) alerta que “[...] A escola pretende, com isso, direcionar o olhar e construir visões de mundo compatíveis com a realidade que a abriga”.

A promoção de um ensino intencional aos moldes republicanistas, visava sedimentar e garantir a cultura letrada para a construção de uma sociedade aos moldes do mundo moderno, esse era, exatamente, seu principal objetivo. Contudo, na realidade brasileira nem sempre foi possível um movimento uniforme que garantisse uma sociedade letrada, afinal o Brasil vivia realidades diferenciadas de norte a sul, a exemplo dos centros urbanos, que tinham estruturas muito mais próximas da realidade pretendida, ao contrário dos vilarejos e regiões mais afastadas das capitais,

que minguavam a escassez de espaços escolares, materiais para o ensino, e, especialmente, de professores.

No Pará, as condições do ensino também enfrentavam a falta de espaços adequados para as crianças, todavia, mesmo diante de dificuldades, a escola primária teve que assumir um papel singular na promoção da instrução das crianças paraenses. As características da região e a distância entre as vilas e os municípios dificultavam a uniformidade no desenvolvimento do ensino, sem contar a carência de materiais de ensino e professores habilitados.

Implementar uma cultura civilizatória no Pará, como parte do modelo pedagógico para o Ensino Primário paraense, foi uma ação decisiva para expansão educacional no Estado. É fato que houve aumento do número de alfabetizados, além do direcionamento de uma sociedade em formação, ainda que tais ações tenham encontrado realidades e desafios diversificados em todo o Estado. Dessa feita, direcionar o caminho a ser seguido pelas crianças, era algo a ser assumido pela escola e se a condição para ser letrado, era ser civilizado, a escola buscava garantir esse propósito.

O progresso do Estado-nação por meio da educação era um dos assuntos mais presentes nas falas dos intelectuais da instrução pública no Pará. O sentimento moderno, a civilidade e o progresso educacional, faziam parte das publicações desses homens nos impressos pedagógicos utilizados pela educação pública.

O poeta Odorico Lemos era colaborador da *Revista de Educação e Ensino* do Pará. Em 1894, publicou um artigo na edição nº 9 desse impresso, com o título *Educação Popular*. Nessa publicação, ele faz uma longa exposição das finalidades da escola, educação e daqueles que atuam como Mestres do ensino, assim como, esclarece de forma poética o seu pensamento ancorado nas ideias de Aristóteles. Sobre a sua visão educacional, esclarece que “[...] O povo instruído pensa, trabalha e produz. A escola é o foco de onde se irradia a luz para todas as classes da sociedade” (Lemos, 1894, p. 132).

Para Souza (2009), a questão política da educação popular, foi algo presente nas discussões educacionais de todo Ocidente, contudo destaca que a renovação pedagógica e o grande esforço de implementação de currículos modernos no ensino, não anularam a distinção entre as classes que tinham acesso a esse ensino. Dessa forma, é preciso considerar as particularidades da universalização do acesso à escola nos anos finais do século XIX, como garantia para formação cidadã e, principalmente,

como “[...] parte de um projeto de integração ideológica e política, a nação e a pátria como componentes imprescindíveis da cultura escolar” (Souza, 2009, p. 74).

Consoante a esse discurso, se a instrução produz mudança na condição social de um povo e a escola atua como o nascedouro da luz que proporciona essa mudança, o professor desempenha um papel decisivo nesse movimento, ao assumir a função daquele que conduziria os pequenos infantis à existência, ao vislumbre do novo ser social, que estaria ao alcance daqueles que submetiam a trilhar um novo caminho na constituição do social do Pará. Para o entusiasta Odorico Lemos (1894), o mestre do ensino seria “[...] o cidadão que sabe desempenhar o árduo papel de educador da infância é, certamente, é, um grande benemérito da pátria” (Lemos, 1894, p. 132).

Não se pode perder de vista a função social assumida pela escola e seus sujeitos para a garantia da instrução primária. É certo que a função de instituições, voltadas para o ensino, desdobrou-se para além do ensino da leitura e escrita, como bem frisa Boto (2017, p. 48):

A escola alicerça-se na vida social como um passaporte para o mundo dos adultos. Estratégias escolares de instrução, formação e civilização instituem maneiras de preparar a infância e a adolescência para habilidades e saberes que lhe serão, por suposto, requeridos na vida adulta.

A busca pelo bom aproveitamento do ensino pelos alunos era algo que estava diretamente interligado pela tríade escola – professor – aluno, na visão de Odorico (1894), a escola é o ambiente principal onde o aluno buscará a mudança de sua condição, contudo a escola por si, seria incapaz de alcançar tal pretensão sozinha, pois dependeria de Mestres capazes de não apenas instruir, mas educar a infância, como bem destaca em sua fala “cidadão que sabe”. Nesse âmbito, o professor defendido por esse intelectual, não é qualquer professor, mas o Mestre habilitado para o exercício da docência.

Para o Odorico Lemos, o avanço no ensino estava diretamente relacionado à atuação do Mestre que ensina, para ele, cada professor deveria assumir um compromisso com a educação do Estado, um compromisso, social, político e pedagógico. Para ele, um professor ciente do seu papel no ensino, não mais praticaria um ensino monótono, atrasado e preso a práticas educativas cristalizadas que não nutriam o entusiasmo do aluno, logo, o anseio pelo aprender a ler e a escrever de

forma culta, era o sentimento de ordem que deveria propagar-se entre os corações infantis. Todavia, esse pensamento renovador só seria realidade, mediante a ações que buscassem “[...] Reformar os métodos e os Mestres: eis em que consiste no progresso todo do ensino e o meio mais eficaz a mais endurecida de todas as rotinas, – a rotina pedagógica” (Lemos, 1894, p. 133).

A rotina pedagógica cristalizada da educação paraense, com a perpetuação de lições que não desenvolviam a criança intelectualmente, tornou-se um dos assuntos mais presente nas falas daqueles que colocaram-se como defensores de um novo ensino para o Pará. Para eles, muitos desses homens, uma forma eficaz de combater práticas pedagógicas defasadas e sem aprendizagem era, sem dúvida, por meio do fortalecimento da formação dos Mestres.

A formação do professor era a pauta de discussão entre aqueles que estavam inclusive nas salas de aulas, os professores. Essa preocupação norteou a fala do professor de francês da Escola Normal, o senhor Antônio Marques de Carvalho, na sessão solene dos formandos normalistas de 1900. Nessa ocasião, ele salientou o valor do exercício do ensino no Pará, uma vez que a Escola Normal do Estado do Pará, não era uma instituição para formar sabichões e sim Mestres capazes de exercer com excelência à docência. Para Carvalho (1900, p. 384):

As escholas(sic) normais, longe de formarem sabichões enfiados, esforçam-se – e é justo reconhecer que o conseguem – esforçam-se me dar á infancia(sic) e á(sic) juventude mestres sabendo o mais possível e sabendo de modo a poder ensinar o que aprenderam.

Para esse professor, o Mestre do ensino, formado pela Escola Normal do Pará, deveria sair como um cidadão consciente dos espaços escolares onde atuaria, na capital ou no interior do Estado, cabendo-lhes exercer a nobre profissão com zelo e esforço. Assim, uma vez formado, tendo o título de professor pela Escola Normal do Pará, assumiria a função do ensino para desenvolver a plena aprendizagem das crianças e, ainda, ter a convicção de que, independentemente das circunstâncias encontradas no Estado, não renunciaria ao compromisso assumido em sua formação, ser um professor de habilidades necessárias para atuar na diversidade das realidades das escolas do Pará.

Essa diversidade de escolas, quanto à estrutura, disponibilidade de materiais e acesso aos municípios, era um dos maiores entraves para a expansão do ensino no Estado. A vasta extensão territorial do Pará, acarretava dificuldades de acesso aos

municípios que, na maioria das vezes, aconteciam pelos rios, sem contar que nesses lugares, boa parte das escolas funcionavam em casas alugadas de estruturas precárias, era um cenário comum praticamente de toda região.

Era de conhecimento de todos que, o professor ao sair da Escola Normal do Pará, poderia tanto atuar nas escolas da capital, assim como ser direcionado para as escolas do interior. De posse disso, a pergunta que se faz é: quem é esse Mestre do Ensino Primário? De acordo com o professor Antônio Marques de Carvalho (1900, p. 386), ser professor normalista e, particularmente, no Pará:

E'(sic) ter luctado(sic), durante quatro annos(sic), atraves(sic) das horas longuissimas(sic), de aturada e criteriosa tensão de espirito(sic), no decurso das aulas e pelas caladas vigílias(sic) do estudo nocturno(sic), em clima reconhecidentee(sic) nervante, depauperador, na assimilação benedictina(sic) de numerosas e disfficies(sic) disciplinas.

É ter, na maioria dos casos, sofrido a privação de comodidades facilmente angariaveis(sic) n'outros(sic) campos da actividade(sic) humana, para dedicar-se exclusivamente ao ajardinamento pedagógico do intellecto.

É ser o floricultor entre-sasha(sic) as desabrochadas rosas do espirito, com as candidas(sic) assucenas(sic), da moral e dos perfumosos, dos dúcidos lyrio(sic) da Arte com o *lotus*(sic) rubros e recortados acanthos(sic) da Sciencia(sic).

Carvalho (1900) esclarece que o professor formado na Escola Normal do Pará, saía com plena convicção de suas funções, do exercício de sua profissão. A formação adquirida daria condições para o Mestre entender e adequar-se as diferentes realidades do Estado, sem perder o entusiasmo que o impulsionaria no exercício de sua função social e educacional, o que os tornaria, além de docentes, um jardineiro e agricultor no cultivo de suas sementes lançadas no ensino, qualidades amplamente adquiridas na Escola Normal do Pará, considerada como o celeiro de produção de Mestres hábeis para o ensino das ciências, artes, escrita e da leitura nas escolas.

#### 4.2 QUEM ENSINA TAMBÉM APRENDE

Os Mestres do ensino do Pará eram homens e mulheres que atuavam não apenas em salas de aula, eram professores que tiveram espaços conquistados na imprensa pedagógica, na literatura, na política e, principalmente na administração pública e escolar. Muitos professores primários tinham uma vida intelectual bem movimentada a ponto de serem mentores na elaboração e organização da instrução pública do Estado.

A maioria dos professores do Ensino Primário do Pará foram formados pela Escola Normal do Pará, instituição criada em 1871, pelo presidente Joaquim Machado Portela e instalada anexa ao Liceu Paraense para o ensino de homens e no Colégio do Amparo para o ensino de mulheres, que obtinham a formação para serem professoras em Curso Normal, com duração de três anos (França; Santos; Lopes, 2020).

A Escola Normal do Pará foi criada em 1871, mas foi somente em 1890 que passou a ter o pleno funcionamento em uma única Escola Normal para a formação de ambos os sexos. Criada a partir das orientações do Diretor da Instrução Pública do Estado, o professor José Veríssimo, e regulamentada pelo Decreto nº 165 de 23 de julho de 1890, no governo de Justo Chermont, tornou-se uma instituição formativa “[...] destinada à formação profissional de ambos os sexos tinha por finalidade preparar os professores para o ensino primário. O Curso Normal com duração de cinco anos compreendia 15 disciplinas obrigatórias” (França; Santos; Lopes, 2020, p. 134).

Os estudos de França, Santos e Lopes (2020, p. 147) evidenciam que a Escola Normal do Pará, além de atuar como instituição para a formação dos professores primários, tornou-se uma importante aliada em “[...] propagandear a imagem de um governo forte, em amplo desenvolvimento político, econômico, cultural e social”. As festividades realizadas na instituição, especialmente as de colação de grau, serviam para divulgar as práticas, propostas e filosofia de ensino, usado pela instituição na formação dos futuros Mestres. Esse espaço festivo servia ainda como palco para revelar talentos e trazer as produções literárias de professores e alunos.

Nas solenidades de formatura dos novos docentes, era comum a apresentação do recital de poemas e poesias declamadas por professores que colocavam-se como oradores nesses eventos. A inclinação poética dos Mestres do ensino do Pará era algo visível em muitas das falas públicas dos professores, fato observado no discurso do distinto professor de francês, Antônio Marques Carvalho (1900) ao recitar em seus versos, uma homenagem aos jovens diplomados.

Os versos do professor de francês buscavam expressar a experiência docente que estaria à espera das jovens professoras formandas, que na leitura do poeta professor, pode parecer à primeira vista “– jardins abertos – ou – risos cor de rosa”. Na sua visão, as jovens formandas não poderiam esperar que a vida docente seria calma e sem dificuldades, com boas condições de trabalho, ou até mesmo ser comparada à inocente visão de um jardim onde espera-se flores, perfume e um olhar

sem fim de calmaria, não! Para o professor Antônio Marques Carvalho (1900), a vida docente era bem diferente da realidade que habitava as inocentes mentes das novas formandas. Os desafios do dia a dia em ser Mestre do ensino no Pará mostrariam o contrário, perante um cenário hostil da educação.

No discurso solene de formatura da Escola Normal aos futuros Mestres do Ensino Primário paraense, o professor Carvalho (1900) retratava a realidade que teriam de enfrentar ao assumirem a docência nas escolas. O discurso de Carvalho (1900) foi poético e ao mesmo tempo realista, por não mascarar a realidade que estaria à espera dos que estariam à frente da educação do Pará.

Para o professor Carvalho (1900), a vida docente é uma jornada árdua, de caminho espinhoso que, embora as jovens professoras tivessem vencido a batalha da formação, uma vida de ensino as colocaria à prova do real exercício docente. Ainda para o distinto Mestre, as novas formandas teriam uma importante missão, “domar as trevas”. Nesse caso fala-se das trevas da ignorância e do analfabetismo no Estado.

Para o professor Carvalho (1900), a calma norteava os sentidos dos seus versos ao destacar “Pera e! Atende a marcha acelerada”. Os versos dele alertam para que os corações das professoras normalistas, ávidas para o exercício no *ensino primário*, se acalmassem para complexa a jornada que estaria por vir, mas que teriam como aliado, os princípios do conhecimento científico.

O professor Carvalho (1900), sabia muito bem o que significava as palavras poéticas ali declamadas, versos que nutridos pela própria atribuição delegada aos docentes pelo Regulamento da Instrução Pública do Pará em 1899, onde na seção V, o art. 189, esclarece nos incisos 3 e 4, sobre os deveres de cada docente (Pará, 1899, p. 33):

4. Esforçar-se para que os ineninos(sic) desenvolvam a intelligencia(sic), incutin-do-lhes(sic) o amor no estudo e o sentimento do dever.
5. Dar aos alumnos(sic) pela irreprehensibilidade(sic) de sua conducta(sic) constantes exemplos de moralidade e amor ás(sic) instituições.

Consciente das atribuições dos professores, previstas na legislação educacional do Pará, Carvalho (1900) procura no seu discurso e em seus versos firmar nos futuros Mestres o sentido de identidade e pertencimento do que significa ser professor, assim chega a comparar as jovens professoras as “andorinhas” que conseguem êxito ao trabalharem na coletividade para o bem comum, logo, elas

deveriam se esmerar nos exemplos das astutas aves, afinal, as jovens ali formadas tinham um único dever, permitir aflorar o ensino nas crianças. Assim expressa o professor Carvalho (1900, p. 389):

Eis-vos enfim, no termo da jornada;  
Eis a batalha do saber vencida;  
Prorrogou-se até hoje a madrugada:  
Vae (sic) começar a vida

Ao proveitoso e moirejante(sic) estudo,  
Ao improbo lidar que as trevas doma.  
Em vez de nada, vae seguir-se tudo:  
Já novo mundo no horizonte assoma.

Quadra fugaz dos risos côr(sic) de rosa,  
Quadra feliz da vida de estudante,  
Como tu no presente és venturosa,  
Como és saudosa quando estás distante!

Em teu caminno(sic) , entre jardins aberto  
E entre abrolhos rasgado...em teu caminho,  
Se de flôres(sic) te adornas quando perto,  
Longe, -em ti punge da saudade o espinho.

Perae(sic)! o acelerado(sic) passo  
Na extrema porta alcaçár(sic) risonho.  
Guardar mais flores no gentil regaço,  
Que o despertar se vae(sic) seguir o sonho.

Perae(sic)! Detende a marcha acelerada  
No tredo umbral da prática existencia(sic).  
Romeiras do saber, medi a estrada  
Que dá sahida(sic) ao tempo da Sciencia(sic).

De alta virtude e de brandura extrema  
Blindae aos vosso jovens corações;  
Játinge(sic) os céus a côr(sic) da ibirarema,  
Já nasce o sol: - tomae(sic) vossos bordões.

Ao cajado do bem ide arrimadas,  
Mensajeiras rivais das andorinhas;  
Ide aljostrar do ensino as orvalhadas.  
Na floração mental das creancinhas(sic).

E quando, após labores mil, fecundos,  
Na curva sideral da intelligencia(sic)  
Vós engastardes do alfabeto(sic) os mundos,  
Ao telescopio(sic) audaz da paciencia(sic).

Como no manto azul d'um firmamento, -  
Pasmareis(sic) de saber que então se vê  
em estrellas(sic) do humano entendimento  
Transformadas as letras do A B C

Ide aclarar as ténebras(sic) do nada:  
Do corpo e d'alma levedae(sic) os pães;  
Que no lar e na escola abençoada,  
Um dia, duplamente sereis mães.

Ide! E(sic)' chegado o termo da jornada;  
Eis a batalha do saber vencida!  
Prolongou-se até hoje a madrugada:  
Vae(sic) começar a vida!

O discurso do professor Antônio Marques, publicado na *Revista A Escola* de nº 4 de 1900, apresentado em forma de poema, busca retratar a força e o encorajamento que os novos Mestres do ensino devem ter para o início da sua jornada no ensino primário. O professor de francês, esclarece na primeira estrofe desse poema, que a batalha do saber vencida era a condição conquistada por todos que esmerassem a docência.

Fato interessante aparece nas últimas estrofes do poema, onde o professor convoca os/as jovens normalistas à caminhada do ensino “Ide aclarar as ténebras(sic) do nada: Do corpo e d'alma leve dae(sic) os pães; que no lar e na escola abençoada, um dia, duplamente sereis mães” (Carvalho, 1900, p. 389). Esses versos destacam a imagem que tinham das crianças ao adentrarem na escola, crianças vazias, famintas do conhecimento, seres vivos da escuridão, precisando de tutores que os direcionassem ao melhor caminho. Para essas crianças, os Mestres do ensino seriam os que iriam alimentá-los com o pão do ensino, da boa educação, do caminho reto e civilizado, mais ainda, na escola esses Mestres assumiram a função de mães e pais da criança e do aluno, como destaca a penúltima estrofe no poema desse professor.

O professor Carvalho (1900) busca transmitir aos seus leitores, os futuros professores primários, o que a vida docente os proporcionaria. O professor busca alcançar os corações, dos futuros Mestres por meios de versos que enfatizam a vida docente como uma jornada prazerosa, mas cheia de desafios a serem superados por aqueles que entendessem o exercício da docência como a chave para a mudar a realidade precária do ensino no Estado, logo, caberia a esses Mestres assumirem o papel de pais e mães de seus alunos, os futuros cidadãos da sociedade republicana. Esse compromisso maternal e paternal é colocado como um compromisso a mais com o futuro da criança, garantindo não apenas a sua educação, mas o seu destino social.

É nesse sentido que os versos do professor de francês buscam aproximação com o aluno leitor paraense de uma forma particular, mais íntima e eficaz para o

convencimento das jovens mentes. Para exemplificar essa relação, os estudos de Brandão (2011, p. 21) enfatizam que:

[...] a questão entre escritor/leitor, pode-se observar que geralmente este último tende a acreditar que o escritor se dirige a ele em particular, o que faz parte da estratégia de leitura, aquela que busca captar aquele que lê, capturá-lo, mesmo quando se diz que o texto é intransitivo e que não se dirige a alguém em particular, bastando ao escritor o ato de escrever [...].

Se de um lado se via os Mestres formadores do professorado do Pará, inclinados a comparar a profissão docente às metáforas de jardins, flores e andorinhas, ou até mesmo às mães e pais dispostos a tomar seus alunos como filhos do ensino e do conhecimento; de outro via-se jovens Mestres temerosos para o que estava por vir na jornada docente. As apreensões dos jovens docentes não passavam despercebidas nos discursos das celebrações de formaturas, como bem destacou o formando Raimundo de Almeida Trindade, representante da turma de formandos (Trindade, 1900, p. 390):

Uma nova fase na nova existência, que ate(sic) hoje passou-se entre as doçuras e amenidades do lar, travessuras e folguedos da infância, sempre descuidadas e despreocupadas, graças à inexorável e amorosa providência de vossos carinhosos progenitores.

Para os jovens professores, a carreira docente apresentava-se de forma honrosa, mas sobretudo, espinhosa, exigindo abnegação daqueles que por ela passam, sabendo ainda que do seu labor dependia “[...] o desenvolvimento moral e intelectual dos futuros cidadãos e mães de família, portanto, também o progresso moral e material de sua terra” (Trindade, 1900 p. 391).

#### 4.3 O MESTRE LEITOR E ESCRITOR

A leitura é algo fascinante, um ato capaz de levar o tímido leitor ao mundo imaginário, um mundo não vivido, mas sonhado e almejado por muitos. O leitor é aquele que se entrelaça a um emaranhado de escritos que o despertam e o provocam, que o fazem buscar respostas, outras leituras, outros escritos, outras ideias.

Com base nisso, cabe ao historiador da educação estar alerta sobre o que orienta Chartier (1999, p. 13) quanto ao significado da leitura. Para ele, “[...] a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços e hábitos”, logo, não é um ato isolado ou uma prática sem relações com sujeitos de um tempo e espaço.

Daí a atenção prestada à maneira pela qual a escrita da história da leitura e seu ensino deve ser tomada diante de suas significações, visto que é preciso considerar que a leitura e suas formas de ler produzem sentidos e demarcam relações por meio de seus efeitos. Para Chartier (1999, p. 13) "[...] uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura".

É importante frisar que, o início da República no Estado promoveu uma busca pelas letras, pelo pensamento moderno e seus reflexos reverberados em métodos e formas de ensinar. A própria indicação de impressos pedagógicos voltados para a orientação do professorado, como fonte de leituras e de aproximação com o pensamento moderno, muitas vezes, fruto de textos traduzidos de revistas europeias. Nesse limiar, a prática da leitura e suas tradições leitoras eram questões valorizadas pelos Mestres do Ensino Primário paraense, que além da docência, atuavam como redatores de revistas, inclusive as pedagógicas.

Esses homens e mulheres, buscavam estar alinhados com as filosofias educacionais em voga na Europa e nos Estados Unidos. Nos impressos pedagógicos, como a revista *A Escola* e a *Revista do Ensino*, era comum a publicação de artigos de revistas educacionais da França, traduzidos por professores e personalidades paraenses.

Esses professores alimentavam-se dos mais diversos tipos de textos e pensamentos, principalmente os que estavam alinhados ao nacionalismo, progresso e cientificismo, assim seus repertórios intelectuais eram enriquecidos com a leitura de livros e revistas desses países que circulavam na capital paraense.

Todo esse impulso renovador da educação aponta como os impressos pedagógicos, vindos de outros países, parecem ter sido objeto de estudos dos professores que publicaram nas revistas pedagógicas do Pará, tornando-os a principal via de consumo intelectual dos professores paraenses, a exemplo das revistas; *Educação e Ensino do Pará*, *A Escola*, *Revista do Ensino*<sup>1</sup>.

O ato de traduzir e transcrever artigos de impressos pedagógicos estrangeiros para que fossem publicados em impressos paraenses, significava possibilidades no cenário intelectual para os Mestres do ensino do Estado. Personalidades do cenário

---

<sup>1</sup> *Revista de Educação e Ensino* (1981-1894), *Revista A Escola* (1900-1904) e *Revista do Ensino* de 1911-1912, foram impressos de grande atuação na formação de professores, e ainda, na normalização e orientação das práticas pedagógicas dos professores do Pará.

político e educacional do Pará, como Flexa Ribeiro, Acylino de Leão, Teodoro Braga, eram os que mais traduziam e publicavam artigos de revistas estrangeiras nas revistas *A Escola* e *Revista do Ensino*. Esses intelectuais eram precursores de práticas pedagógicas inovadoras para o ensino da leitura e da escrita, pois a aproximação com as ideias progressistas, favorecia o domínio intelectual e o alinhamento ao pensamento educacional moderno. Com relação a essa prática de traduzir e transcrever textos, recorro aos escritos de Chartier (2014, p. 187):

A tradução, na verdade, sempre implica uma apropriação especial dos textos. Há diversas razões para isso. Primeiro, há a personalidade do tradutor, para quem a tradução era muitas vezes uma entrada para uma carreira nas letras. Para alguns, a tradução era simplesmente uma atividade profissional; para outros, era uma tarefa da qual foram encarregados, mas que podia tornar-se também um ato literário.

Chartier (2014) esclarece que, embora paramuitos críticos a tradução seja considerada um ato de apropriação escrita sem personalidade e autoria, ela pode ser vista como um ato digno, na medida em que possibilita, aos que dela apropriam-se, uma leitura atenta e dedicada, pois oferece a oportunidade da leitura de uma obra, além de fazer circular pensamentos para novas perspectivas teóricas. Para esse autor, essa prática deve ocorrer de forma equilibrada entre dois elementos fundamentais para o ato da escrita traduzida, fidelidade à obra original e liberdade na escrita.

O Mestre do ensino da escola primária paraense, o professor, cujas práticas levou alunos a buscarem sentido nas leituras ensinadas em sala de aula. As aulas do Mestre intencionavam refletir as possibilidades oferecidas pela educação, na conquista de um novo país, uma nova nação e um novo perfil social. Esses docentes do Ensino Primário, eram leitores e Mestres da escrita, um perfil de cidadão honrado, cuja vida era capaz de espelhar e influenciar a formação moral e social na vida de seus alunos. Sobre essa compreensão de que o escritor é, antes de tudo, um leitor, Brandão (2011, p. 17) afirma:

Escritores são, antes de tudo leitores, e como tais, buscam-se uns nos outros, no espaço constelar da literatura e se leem e se escrevem. Duplicam-se. Escrevem com suas leituras, que são também fantasmas; por isso a escrita guarda, mesmo sem saber, a memória do Outro, nunca coincidindo exatamente com o que lê, que são releituras, recriações.

A prática leitora desses professores, permitiu-lhes apropriações de leituras capazes de moldar a si próprio enquanto sujeito social e, ainda, enquanto guia de mentes e corações ávidos para o alcance do tão sonhado perfil social republicano.

Nesse sentido, se os Mestres do ensino do Pará eram vistos como espelhos para os futuros cidadãos, suas leituras e produções poderiam ser consideradas como ferramentas essenciais para alimentar o imaginário da sociedade almejada.

Nesse limiar, a premissa de que o leitor é o Outro em relação ao escritor e a escrita é o Outro em relação a si mesmo, a ver-se a apropriação do sujeito, das memórias de si mesmo, mostra um autor que escreve e toma como inspiração as memórias da leitura atenta. O professor escritor é o sujeito que apropria-se das memórias do professor leitor, como explica Brandão (2011, p. 17):

O texto nunca é transparente, pois têm uma família, um DNA, dissemina-se por vários escritos e os recolhe em suas páginas. O leitor é Outro em relação ao escritor, o Outro entendido como um lugar, não como um sujeito, apesar de ser possível supor nesse lugar de sujeito. Dirige-se, não a alguém, mas a um lugar.

Brandão (2011, p. 19) é categórico ao afirmar que “[...] o leitor é apenas uma função da escrita” e como tal é aquele, cuja produção escrita precisa de alguém que o leia. Precisa da relação entre escrita e leitura. Assim, esclarece que a prática da leitura nunca é fácil, pois é difícil a simetria entre o leitor e aquele que escreve, que no máximo supõe um leitor ideal, com quem relaciona-se de várias maneiras: enganando-se, fazendo-se de confidente, ou ainda simplesmente ignorando-se.

A constituição do ato de ler e escrever são práticas intimamente relacionadas, como tais, estavam no centro das discussões e preocupações de intelectuais, professores e homens da administração pública que visavam um novo perfil de aluno para compor um cenário escolar reformulado com uma nova cultura. A modernidade exigia um novo homem para compor o cenário social brasileiro que estimava estar próximo do perfil social vivido no mundo europeu, seu principal espelho.

Os estudos de Justino Magalhães apontam que os anos finais do século XIX e início do século XX apontam a educação como parte estruturante da sociedade, como características dos Estados modernos. Dessa feita, a educação passou a congrega três características fundamentais, “[...] a dos indivíduos; a da sociedade e do estado; a institucional escolar (Magalhães, 2022, p. 35).

Nesse cenário de busca por um novo perfil de homem, fez com que muitos intelectuais esmerassem-se nos padrões europeus. Se na educação estava a base para formação de uma nova sociedade, era nela que depositavam-se os maiores esforços para prover condições para a formação do novo homem. Para Magalhães (2022, p. 56), esse período fez com que a escola vivenciasse um processo de regimentalização, como o autor esclarece: “[...] Os regimes republicanos assumiram a escola como instância de cidadania e de constituição de uma sociedade patriótica, produtiva, aberta ao progresso, que tornava o cidadão republicano como desígnio e medida”.

O reformismo pedagógico depositado na educação e na criança republicana paraense, nutria ideias para o engajamento no processo de renovo do Ensino Primário do Pará. As novas edificações escolares, concursos para admissão de professores e a reformulação nos programas de ensino, foram algumas das estratégias usadas para a promoção do ensino no primeiro decênio da República. O espírito reformador, impulsionado pelo novo regime político, conseguiu ainda reformular o ensino por dentro, isto é, reformulou além da estrutura física e administrativa da educação, conseguiu influenciar os conteúdos a serem ensinados.

Esse cenário reformador colocou os Mestres do ensino em posições privilegiadas no debate dos conteúdos a serem ensinados e na forma como deveriam ser ensinados. O ensino da leitura e da escrita eram os que mais estavam no centro das discussões, por meio deles obter-se-ia o aluno que não apenas leria bem, mas escreveria corretamente, de acordo com as normas prescritas para o ensino da língua materna.

Os Mestres do ensino eram leitores e muitos além de leitores eram escritores de livros literários, livros de leitura, artigos de opinião e artigos de orientações de práticas de ensino e pedagógicas. Essas produções movimentaram o círculo de leitores entre os professores e eram publicadas em livros ou nas revistas pedagógicas, periódicos destinados aos professores primários, já destacados anteriormente.

No Pará, as revistas pedagógicas foram fundamentais para a circulação de ideias e orientações dos professores escritores para os professores primários, todavia essas ideias nem sempre encontravam concordância entre toda a categoria docente. Esses intelectuais buscavam apropriar-se de muitas leituras e procuravam estar atentos às discussões educacionais existentes no Brasil e no mundo, principalmente as da Europa e dos Estados Unidos.

A busca por uma base para o desenvolvimento de práticas de ensino modernas para a educação no Pará, os Mestres do ensino buscavam alinhar o que estava em voga para o ensino e dissipar ideias consideradas ultrapassadas para o perfil educacional almejado para o ensino no Estado. Um exemplo clássico, foi as discussões em torno da obra *Ortografia Nacional*, publicada em 1904, pelo renovador português Gonçalves Vianna e oficializada em 1911 em Portugal (Magalhães, 2022).

A reforma ortográfica ocorrida no Brasil era algo que movimentava debates tanto em Portugal como no Brasil. De acordo com Teodoro Rodrigues, colaborador da *Revista do Ensino* do Pará de 1912, em sua edição de nº 10, chegou inclusive a publicar o artigo *A reforma da ortografia*. Esse artigo tratou da importância dessa reforma em vários aspectos, como a unificação da língua oral e escrita, a eliminação dos vícios de linguagem e a aproximação do perfil cultural linguístico, adquirido no Estado republicano. Ainda sobre esse ponto, o professor Rodrigues (1912, p. 402) infere:

A nossa lingua(sic), tal e qual se acha, necessitada de uma unificação, o trabalho de doutos que a libertem de vícios(sic), de erros lamentáveis(sic) que vêm mesmo desde os classicos(sic); de formas graficas(sic) muitas vezes arranjadas ao capricho de escritores que, estribados em valorizo nome e conceito publico(sic), entendiam conservar velhos hábitos, criando até maneiras extravagantes de escrever, estabelecendo, portanto, essa admiravel(sic) babel a que chegamos.

Rodrigues (1912) de um lado levanta as vantagens que a reforma da ortografia trouxe para a educação brasileira que, segundo ele, foi uma resposta para uniformizar uma fala e uma escrita, que até então, tinha perfis de ensino diversos, o que comprometia o ensino não apenas da leitura como também da escrita. Ele destaca em seu artigo *A reforma da ortografia*, como essa reforma encontrou resistências entre os intelectuais ortodoxos que defendiam as velhas práticas da língua e chegaram a declarar “[...] que não aceitam a reforma, porque não querem aprender a ler outra vez!” (Rodrigues, 1912, p. 404).

Os intelectuais não viram utilidade para tamanha mudança no ensino. Mas, para esse professor ela era necessária. “[...]A reforma não veio(sic), como por aí se diz, dar vantagens aos ignorantes, permitindo-lhes escrever como quisessem(sic), não: destruiu regras absurdas e criou(sic) regras mais racionais” (Rodrigues, 1912, p. 404).

O professor Rodrigues (1912) pontua que a comunidade docente deveria reconhecer o avanço para o ensino, pois a partir dela, foi possível simplificar os grupos gregos *ph*, *th*, e *ch* da escrita. O fato é que a tendência na época era a supressão dessas letras, visto que a escrita com estas era comum, principalmente em palavras como, *enthusiasmo*, *asthma*, *phthisica*. Para esse professor, o uso do *th* levou professores e alunos a erros deploráveis como a troca da escrita da palavra *thesoura* por *tesoura*, *theoria* por *teoria*, *Thereza* por *Tereza*. Já o uso do *ch* ocorreu de forma arbitrária, como *chórela* e *cólera*, *character* e *charater*, *charta* e *carta*.

Rodrigues (1912) procurou de certa forma enumerar os benefícios que a reforma da ortografia trouxe para a educação nacional. A padronização da escrita com a exclusão da letra “y” utilizada no lugar do “i”, bem como o esclarecimento do uso “k”, letra pouca usada, foram pontos, que no olhar, desse professor, puderam orientar muitos professores no ensino da língua escrita e da leitura. Assim, firmar uma forma de escrita oficial que pudesse legitimar uma leitura padronizada, eram as pretensões da reforma para normatizar o vocabulário brasileiro, como esclarece o professor Rodrigues (1912, p. 406).

A Academia Brasileira, sentindo necessidade de firmar uma ortografia para as publicações oficiais, resolveu organizar para esse fim um vocabulário ortografico(sic). Por isso determinou que na sua elaboração se adotassem as seguintes regras.

Consoante às colocações do professor Rodrigues (1912), a reforma ortográfica foi uma resposta, a fim de não apenas normatizar a ortografia nacional, mas normatizar uma escrita e, principalmente uma leitura que caminhava sem orientação oficial, ou melhor, com orientações que deixavam margem para os professores seguirem no ensino com práticas ao seu convir. Enfim, a reforma da ortografia brasileira enumerou regras que deveriam ser seguidas pelo Mestre do ensino que se colocasse ao ensino da língua escrita.

A Academia Brasileira de Letras adota regras para a organização do vocabulário no Brasil, dentre elas, a Regra Primeira que orientava a fixação de uma pronúncia adequada e de boa sonoridade para as palavras que tinham várias grafias. Assim, com o fito de assegurar o cumprimento dessas orientações ortográficas, a Regra Primeira constituía-se de três corolários<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Corolário significa o resultado proveniente de outros resultados, uma verdade ou afirmação que é gerada como consequência de um argumento ou situação precedente. É aquilo que consiste na continuidade de determinada ação ou fato, representando na sua complementação. Do ponto de vista

O *Primeiro Corolário* orientava a escrita e pronúncia de palavras com os ditongos *au*, *eu* e *iu*, que à época, tinha também outra grafia, como *ao*, *eo* e *io*, logo, palavras com esses ditongos deviam ser escrita com o *u* e não com o *o*, visto que a pronúncia tinha o valor sonoro com o *u* mais adequado. Percebe-se que as orientações desse corolário buscaram a correspondência com a sonoridade da palavra, ou melhor, com a forma como palavra seria lida. O *Segundo Corolário*, igualmente ao primeiro, prescrevia o uso do ditongo, nesse caso, do ditongo *ai* que também tinha a escrita *ae*. Esse corolário orientava que palavras com esse ditongo tivessem a grafia priorizada com o *i*. Já o *Terceiro Corolário*, embora constituísse a Regra Primeira, trazia orientações não sobre o uso de ditongos, mas sobre o uso do *i* no início de palavras.

Vale observar como a leitura assumiu um papel preponderante na elaboração da Regra Primeira, no sentido de ditar as regras sobre a grafia das palavras. Percebe-se que a boa leitura, de som aprazível aos ouvidos, norteava a escrita, pontos que os defensores da reforma ortográfica debatiam.

A Regra Segunda colocou-se com uma regra incisiva para eliminar letras que não traziam qualquer influência na pronúncia das palavras, assim, com a reforma ortográfica, letras como *k*, *y* e *w* foram substituídas por letras com sonoridade correspondente. Desse modo, palavras que escritas com a letra *k* passaram a ser escritas com *c*, desde que fossem antes de *a*, *o* e *u*, e com *qu* antes de *e* e *i*. Nesse seguimento, as palavras com *w*, passaram a ser escritas com *v* ou com *u*, de acordo com a sonoridade exigida, ele deu-se para as palavras escritas com *y* que passaram a ser escritas com *i*. Como exemplifica o Rodrigues (1912, p. 407):

Exemplos: em vez de *kaleidoscopio(sic)*, *képi(sic)*, *kilo*, *kola(sic)* e *kuaao(sic)*, escrever: *caleidoscopio(sic)*, *quépi(sic)*, *quilo*, *cola*, *cusso(sic)*; em vez de *wormio(sic)* e *wingandias(sic)*, escrever *vormio(sic)* e *uigandias(sic)*; em vez de *martyrio(sic)*, *mysterio(sic)*, etc.; escrever *martirio(sic)*, *misterio(sic)*, etc.

As duas primeiras regras da nova ortografia trazem algo interessante, ambas regulam a escrita a partir do som da letra no uso das palavras, isto é, há uma busca pela boa pronúncia, claro sem atropelos por sons de letras em palavras que provocam um desconforto sonoro. Sobre esse ponto, no meu entender, o ensino de leitura

---

lógico, um corolário corresponde a uma dedução óbvia que é feita a partir de outra que foi anteriormente demonstrada, fazendo com que o conhecimento seja gradualmente acrescentado um ao outro.

encontrou na reforma da ortografia, uma grande aliada, ao passo que, houve uma preocupação não apenas com a língua escrita, mas com a língua falada.

A Regra Terceira na reforma ortográfica, centrou suas orientações na diminuição do uso do *h* no meio das palavras. O uso da letra *h* só era permitido em duas situações, a primeira quando tratar-se dos grupos de letras *ch*, *lh* e *nh*, apresentando-se assim como consoantes palatinas, isto é, consoantes, cujas junções originam outros sons. Já a outra situação em que o uso da letra *h* era liberada, dava-se quando a letra *h* se apresentava-se como letra inicial. Em outros casos, o uso do *h* era terminantemente proibido.

A Regra Terceira era composta por dois corolários, o primeiro corolário orientava sobre o uso do *ch* com som duro de *c*, onde nos casos em que o som atribuía-se ao *ch*, este seria imediatamente substituído pela letra *c*. Resumidamente, o professor Teodoro Rodrigues (1912, p. 407, grifos no original) destaca em seu artigo as regras para essa substituição “[...] antes de *a*, *o* e *u*, e todas as consoantes, ou por *qu*, antes de *e* e *i*. Assim, em vez de *chaldeu(sic)*, *chelonios(sic)*, *chimica(sic)*, *chorografia(sic)*, *chromo(sic)*, *technico(sic)*, etc, escrever *caldeu(sic)*, *quelonios(sic)*, *quimica(sic)*, *corografia(sic)*, *cromo*, *tecnico(sic)* etc”. O segundo corolário da reforma, veio para eliminar o uso do *ph* com o som de *f* nas palavras, “[...] Nesses cazos(sic), substituir-se-á esse diagrama por *f*. Assim, em vez de *ortografia*, *philosophia(sic)*, etc., escrever *ortografia*, *filosofia* etc” (Rodrigues, 1912, p. 407, grifos no original).

As orientações da Regra Terceira evidenciam como o som emitido pela leitura das palavras foi capaz de suprimir toda uma lógica de escrita e até de fala que perdurou muito tempo no ensino brasileiro. A preocupação do professor Rodrigues (1912) era que as velhas práticas para ensino da leitura e escrita, muitas delas, sustentadas por convenções arcaicas, fossem extintas. Sua defesa para uma renovação da língua não apenas escrita, mas falada, o impulsionava a levar o debate da reforma, aos professores que estavam à frente do ensino.

A Regra Quinta, igualmente à quarta, orientava modificações que partiam do som da letra para a escrita dela na formação da palavra. Essa regra consistia na seguinte orientação: “[...] Eliminar-se-á sempre o uzo(sic) de *s* com som de *z*, como acontece entre vogais e em alguns outros cazos(sic). Assim, em vez de *rosa*, *casa*, *transigir*, *deshonra*, etc., escrever *roza(sic)*, *caza(sic)*, *tranzijir(sic)*, *dezhora(sic)*, etc.” (Rodrigues, 1912, p. 407, grifos no original).

A Regra Sexta trazia uma peculiaridade interessante com relação a duplicação de letras, nesse caso de consoantes. A duplicidade era permitida somente para as situações em que a escrita da palavra requeria o uso de *ss* e *rr* dobrados, e ainda para casos onde exigiria, segundo esclarece o professor Rodrigues (1912), o uso dos “[...] pronomes pessoais *elle*(sic), *ella*(sic) e seus derivados *aquille*(sic), *aquella*(sic), *aquillo*(sic)” (Rodrigues, 1912, p. 408, grifos no original). Nesse seguimento, de acordo com essa regra, duplicidades das letras *b*, *d*, *f*, *m*, *n*, *p* e *t*, não seriam permitidas. Quanto ao uso do *cc* o professor (Rodrigues (1912, p. 408) esclarece:

Os *cc* só aparecerão duplicados, quando o primeiro tiver o som forte e o segundo brando, como em *secção*(sic), que lê *suqsão*(sic). Mas, quando ambos soarem do mesmo modo, como em *distincção*(sic), *extinção*, etc., escrever-se-á *distinção*, *extinção*, etc. Só haverá // geminados nas palavras acima mencionadas.

O professor Rodrigues (1912) esclarece, de forma minuciosa, as modificações na ortografia, sua preocupação era trazer ao conhecimento dos professores paraenses o que de mais novo estava acontecendo com o ensino da língua no Brasil. Assim, a simplificação de letras para traduzir o som, era algo que de fato, colocava o ensino não apenas da escrita, mas da leitura, em posição delicada, visto que, em algumas situações, a simplificação não traria prejuízos para a língua portuguesa como um todo, todavia, modificações mais severas poderiam comprometer ou até extinguir o uso de muitas palavras. Esse risco era reconhecido pela própria academia e Rodrigues (1912, p. 408) faz questão de enfatizar em seu artigo:

Nota – A Academia reconhece que tirando ao *s* o som de *z* era possível ao mesmo tempo suprimir os *ss* dobrados. Mas as duas modificações feitas ao mesmo tempo interessaram um tão grande número de palavras, que lhe pareceu melhor nada alterar no uso(sic) do *ss* dobrado.

A Regra Sétima constitui-se como a regra que definia-se com o valor sonoro, isto é, essa regra prescrevia que nenhuma palavra seria escrita com consoante que não apresentasse valor sonoro. Essa preocupação com o som das letras na escrita da palavra também direcionou as prescrições da Regra Oitava, que tinha como foco extinguir o uso da letra *ç* no início da palavra. O fato é que essa regra buscava pôr fim ao uso dessa letra, considerada inapropriada para iniciar a palavra, como destaca o professor Rodrigues (1912) sobre essa prática comum na época entre os linguistas e professores que perpetuavam esse uso e “[...] em vez de *çapato*(sic) como querem

alguns lexico-graphos(sic), de *sadi*(sic), *çamarra*(sic), *çamouco*(sic), *çarigueia*(sic), *çorça*(sic), *çuçuapara*(sic), etc., escrever, *sapato*, *sadi*, *samarra*, *samouco*(sic), *sarigueia*(sic), *sorça*(sic), *suçuapara*, etc.” (Rodrigues, 1912, p. 409, grifos no original).

A tonicidade das letras na formação de palavras, também foi algo que orientou a Regra Décima, que prescrevia as orientações para a escrita dos substantivos e adjetivos “[...] cuja terminação tônica seja no singular em <<az, ez, iz, oz, uz>>, devem escrever-se com z final. O som forte << ás, és, ís, ós e ús>>, substantivos e adjetivos só se escreve com s, quando a palavra está no plural” (Rodrigues, 1912, p. 409, grifos no original). Essa regra mostra como o uso do z estabelece a força do som na formação da palavra, assim, a sílaba forte para palavras terminadas no singular com o z.

Entretanto, de acordo com a Regra Décima, o uso do s no final dos substantivos e adjetivos, só seria permitido em palavras que indicassem o plural, como destaca o professor Rodrigues (1912, p. 409) em seu artigo:

[...] O s fica apenas nessas partes da oração para indicar plurais, assim em vez de português, francês, cós, etc., escrever portuguez(sic), francez(sic), pezs(sic), cozs(sic) etc. Reservar o s final para as sílabas longas dos plurais. Assim, escrever pás, pés, ardis, etc.

A leitura e a escrita eram questões que caminhavam juntas frente às reformulações legitimadas pela Reforma Ortográfica, instituída pela Academia Brasileira de Letras. Essa questão esteve muito forte em cada uma das regras que compunham as orientações para a escrita e leitura de palavras, a exemplo da Regra Undécima, que trazia orientações minuciosas para a leitura e escrita de palavras terminadas com sons nasais. Sobre essa regra da reforma, assim descreve o professor Rodrigues (1912, p. 409):

As palavras terminadas no som *ão* ou *ã* longo, empregam a vogal a com o *itl*(sic), terminadas nos mesmos sons com a pronuncia breve terão a vogal a seguida de *m* ou *n*. Assim, em vez de *manhan*(sic), *pagan*(sic), *orfão*(sic), *amão*(sic), etc., escrever *manhã*, *pagã*, *orfam*(sic), *amam*, etc.

A Regra Undécima apresenta algo interessante com relação a preservação do som prolongado na pronúncia do *ão* e *ã*, pois a reforma trouxe substituições distintas para esses sons, isto é, palavras antes escritas com o *ão* no final, obrigatoriamente passariam a ser escritas com a substituição do *ão* por *m*; já as escritas com *n* no final, passariam a ser escritas com *ã* no final.

Para o professor o uso das novas prescrições sinalizadas pela Reforma da Ortografia colocaria-se como uma ferramenta para os novos rumos que a educação alcançou com a República. Os velhos hábitos linguísticos comprometiam a formação do cidadão culto, desejado pelo regime republicano, que não apenas lia, mas que escrevia bem. A excelência da nova nação, deveria ser exaltada em todas as esferas sociais, a educação era a principal delas por assegurar que cidadão moderno seria moldado na base e, uma vez modelado, garantiria uma sociedade culta, moderna e forte. Com a finalidade de enfatizar isso, pontua Rodrigues (1912, p. 410):

A reforma impunha-se, era uma necessidade palpitante, porque no momento atual da evolução da língua urgia liral-a(sic) de uma ortografia defeituoza(sic), conservadora de símbolos sem a menor importancia(sic), de letras sem o menor valor, letras, ás(sic) vezes, meramente historicas(sic), dificultando somente a escrita e dando azo(sic) a que qualquer escritor estabelecesse esta ou aquela forma, pois que dezechava(sic) até na escrita divergir de outros e ser original!

Como é possível ver, o professor Rodrigues (1912) era um exímio defensor da Reforma da Ortografia por considerá-la um marco para a educação brasileira que enfrentava uma escrita e uma leitura “defeituoza(sic) e conservadora”, defeituosa por permitir a escrita de palavras de acordo com as conveniências de linguistas e escritores, e conservadora por manter características de uma escrita ‘latinizada’ com o intuito de manter a origem da língua falada em Portugal.

A fala desse professor evidencia aspectos consagrados na ortografia brasileira e que foram pontos de discussões para a formulação das regras ortográficas da nova reforma que merecem atenção, como a preservação de letras sem o menor valor. Esse ponto revela o ganho que o ensino de leitura teve, pois foram priorizados na reforma apenas as letras que garantiam à palavra algum valor sonoro, excluindo-se, dessa maneira, as letras que não tinham valor sonoro na palavra. Outro ganho não apenas para a leitura, mas também para a escrita, foi a retirada das letras que não tinham função na composição da palavra, o que de fato facilitou a leitura, pois uniformizaria a pronúncia e a escrita, excluindo, desse modo, qualquer possibilidade de formas de escrita variadas.

Em síntese, Rodrigues (1912) termina seu artigo, destacando que a reforma da ortografia brasileira não atingiu o seu objetivo maior, que era alcançar a perfeição da língua portuguesa. Todavia, conseguiu corrigir velhos hábitos e erros que eram constantemente cometidos por professores e Mestres do ensino.

As considerações do professor Rodrigues (1912) apontam que reforma da língua portuguesa era algo necessário, pois as práticas de ensino realizadas nas escolas, multiplicavam formas graves do uso da língua que comprometiam a aprendizagem e a formação das crianças. Contudo, ao mesmo tempo em que defendia a necessidade de uma reforma da língua portuguesa, não eximiu-se de expor suas divergências sobre a forma como ela acontecia. De acordo com Rodrigues (1912, p. 410), dois pontos, existentes na reforma lhe causaram estranheza e dúvidas, como faz questão de enfatizar em seu artigo:

Não quero, com isso, no emtanto(sic), declarar-me de forma alguma combatendo as decizõis(sic) sabias(sic) da douda *Academia*: dezejo(sic) somente que a palavra dos mestres venha arrancar-me da dúvida, e passo por isso a tratar dos pontos que me provocaram estas considerações.

Decidiu a Academia que os grupos *ps* e *mn* só se escreviam onde se pronunciassem e dá como exemplo *pseudonimo*(sic), *psicologia*, *mnemonica*(sic) e outros termos, apresentando, entretanto, como diverjencia(sic) a palavra *psalmo*(sic) que manda escrever sem *p*, porque assim se pronuncia.

O professor Rodrigues (1912) não tinha reservas em criticar os pontos da reforma que lhe incomodavam e sua fala reforça o seu pensamento de que as reformulações prescritas quanto a escrita de palavras do grupo *ps* e *mn* teriam escritas distintas de acordo com a situação ou pronúncia, o que não evidenciava um uniformismo na escrita e leitura. Como resultado, chega a questionar em seu artigo a estranheza de tais regras, assim esclarece Rodrigues (1912, p. 411):

– Por que esta pronuncia(sic) diferente e esta falta de unidade prozódica?”

Eu pronunciava sempre e pronunciou salmo e penso com isso estabelecer uma pronuncia(sic) uniforme.

O que deduzí(sic), portanto, das minhas observações foi que nãp(sic) póde(sic) persistir o grupo *ps* no começo de palavras, visto como já ficou reduzido a uma letra – salmo e este fato veiu(sic), me parece, fazer uma regra geral e racional.

A lógica utilizada para as regras de leitura e escrita, estabelecidas pela reforma ortográfica, não convenceram esse professor que avaliou a reforma como uma ação de extinção de letras e fusão de outras sob a justificativa de priorizar o som adequado para a pronúncia. Se a reforma buscou estabelecer uma regra geral, para esse professor algumas regras prescritas não apresentavam razão para serem adotadas,

assim o professor “[...]Que necessidade há de admitir os grupos *mn* e *ps* numas palavras e em outras não (Rodrigues, 1912, p. 411)”?

O professor Rodrigues (1912) finaliza seu artigo, esclarecendo que o seu trabalho esboça em linhas gerais a reforma e as suas discordâncias em algumas regras prescritas, ao mesmo tempo em que aguarda um posicionamento de algum intelectual que possa esclarecer o assunto sobre as estranhezas gramaticais levantadas, prática bastante comum entre os intelectuais da época que ao serem provocados em artigos nos impressos, principalmente os educacionais, costumavam expor a réplica e até mesmo a tréplica de suas opiniões sobre a educação.

O artigo *A Língua Portuguesa: Regimen, regime, regimem*, escrito pelo professor Ferreira dos Santos, publicado na *Revista do Ensino* de nº 10 de junho de 1912, traz uma discussão sobre a preocupação desse Mestre do ensino com a forma que a língua portuguesa tem sido repassada aos alunos do Ensino Primário paraense pós-reforma da Língua Portuguesa. Sua preocupação consistia em algumas questões levantadas por ele, e que de certa forma, traduzia desdobramentos da reforma para o ensino, causando dúvidas e desconforto para os professores. Sobre essa questão, elenca o professor Santos (1912, p. 412):

- I – Ha(sic) vocabulos(sic) portugueses terminados pelas consonancias(sic) apicaes(sic) t, d, nê(sic)?
- II – Em portuguez(sic) o *n* post-vocalico, (sic) não seguido de consonancia(sic) explosiva, representa consonancia(sic), ou é mero signal(sic) da nasalidade da voz que o precede?
- III – Dever-se-á pronunciar segundo a prosodia(sic) convencional com que lemos em latim, um vocabulo(sic) adaptado ha(sic) seculos(sic) ao nosso idioma e tão identificado com elle(sic) que até deslocou a sua accentuação(sic) latina, passando de esdruxulo(sic) a grave?
- IV – A predominar na graphia(sic) o systema(sic) phonetico(sic), que prosodia(sic) servirá de padrão? a de Portugal? a do Brasil? a dos doutos? a popular?
- V – Será coherente(sic) com as doutrinas dos orthographos(sic) phineticistas(sic) eliminarem-se na graphia(sic) de um vocabulo(sic) letras que representam sons?
- VI – Dos plurais anomalos(sic) ADEMANES(sic), CANONES(sic), poder-se-á deduzir uma regra geral, que abranja todos os vocabulos(sic) terminados em *n*, como AFAN(sic), IMAN(sic), REGIMEN(sic)?

O professor Santos (1912) procura expressar, em seu artigo, sua preocupação sobre a forma como o ensino da Língua Portuguesa foi implementado no Brasil, sob a forte influência do Latim e da Língua Portuguesa usada em Portugal, e no seu olhar, trouxe incoerências para o ensino da leitura da população que não sabia o latim e se

habitua a pronunciar a palavra como estava escrita. Ainda para esse mestre do ensino, um outro agravante quanto ao ensino da língua no Brasil e sua grafia era o uso do livro *Ortografia Nacional* que consistia em uma compilação de regras para o ensino da língua portuguesa.

O professor Santos (1912) era um crítico incisivo dessa obra, considerando que ignorava as peculiaridades do uso da língua no Brasil, o que causava variações no ensino. Assim, Santos (1912, p. 413) levanta alguns pontos contidos na obra *Ortografia Nacional* que comprometem o ensino:

a) nos vocabulos (sic) terminados por *n* a voz da ultima(sic) syllaba(sic) não é nasal; b) é preciso suprimir o *n* final que sua permanencia(sic) difficulta(sic) a formação dos pluraes(sic) dos nomes assim acabados, c) não a razão para se invocar o confronto com o castelhano; na discussão da escripta(sic) de *m* e *n* finaes(sic) portuguezes(sic).

O professor Santos (1912) era um defensor do ensino correto da língua portuguesa brasileira, seus artigos, direcionados aos professores, enfatizavam o fortalecimento de práticas de ensino, onde o estudo da língua portuguesa refletisse aprendizagens para o fortalecimento da leitura e escrita, isto é, o desenvolvimento de uma grafia em consonância com as peculiaridades da pronúncia no país.

Essa preocupação com o uso da língua de forma audível e entendível, segundo ele, surgiu com a Proclamação da República, onde palavras de uso apenas de um grupo social passaram a fazer parte das ruas e do vocabulário de uma população que estava à margem da gramática dos compêndios, como destaca aborda em seu texto, “[...] aquella(sic) palavra desceu da tecnologia(sic) dos compendios(sic) de direito e de grammatica(sic) para o terra-terra do uso popular” (Santos, 1912, p. 416).

O dia a dia nas ruas, ‘democratizaram’ uma forma de falar, acessível a pequenos grupos sociais, contudo, era preciso muito mais do que isso para a efetivação de mudanças substanciais na sociedade paraense, logo, não era uma questão apenas da fala culta, mas de fala e escrita corretas. Nesse âmbito, as questões levantadas pelo professor Ferreira dos Santos (1912) mostram que alguns Mestres do ensino, além de estarem na docência, atuavam como autores de obras educacionais, como livros e artigos críticos de assuntos do ensino, publicados em revistas para professores.

A *Revista do Ensino* (1911-1912) era de grande circulação no Pará e na orientação daqueles que estavam no dia a dia das salas de aula do estado do Pará. O artigo desse professor, publicado na *Revista do Ensino* de em 1912, discute as disparidades no ensino da ortografia nacional, presentes nas formas de ensinar a leitura e escrita nas escolas paraenses, fato que segundo ele, comprometia a formação de um público leitor, sejam eles professores ou alunos.

Os professores das escolas primárias eram aqueles que mais sentiam as dificuldades levantadas por Santos (1912) em seu artigo, afinal, seriam eles que teriam que ensinar a leitura e a escrita de ortografia que não era de uso comum e mal fazia sentido para quem aprendia, pois, a prática convencionada para alfabetizar era a silabação. Ainda sobre essa questão, Santos (1912, p. 416, grifos no original) esclarece:

O povo, porém, que não sabia latim e que desde os primeiros passos na aprendizagem da leitura se habituou a syllabar(sic) -a+n=ã, e+n=ê, i+n=í, o+n=ô, u+n=û, e a quem ensinaram a pronunciar bens, tens, homens, em Portugal, *bãis*(sic), *tãis*(sic), *homãis*(sic), e entre nós *bêis*, *têis*(sic), *homêis*(sic), pouco se preocupou(sic) com as complicações dos eruditos, e, logicamente, ao menos quanto á(sic) pronuncia, continuou dizendo *jóvãil*(sic) ou *jóvêil*(sic), embora escrevesse com *n* no final; e se não estendeu a todas as outras palavras terminadas por *en* esta prosodia(sic), unica(sic) possível, sem flagrante derrespeito á evolução phonologica(sic) do nosso lexico, foi porque taes(sic) vocabulos(sic) lhe ficaram fóra do alcance, por não serem de uso commum(sic).

As considerações expressas pelo professor Ferreira dos Santos em seu artigo, publicado na *Revista do Ensino* de 1912, buscou na realidade tornar acessível a língua portuguesa no Ensino Primário paraense, devendo, assim, ser reavaliado algumas de suas orientações ortográficas e fonológicas, logo, para este professor “[...] não pode vir a ser ortografia nacional, sem que primeiro seja aliviada dos artifícios eruditos, que não só a complicam inutilmente e a tornam irregular e incomprehensivel(sic)[...]” (Santos, 1912, p. 418).

As incursões do professor Santos (1912) sobre como e para que a Ortografia Nacional foi criada, preocupava-o, pois buscava o ensino de uma escrita e de uma leitura mais acessível a todos. No seu entender, a Ortografia Nacional não deveria de forma alguma ser uma ferramenta de uso apenas dos literatos, mas que tivesse um uso mais popular. Nesse sentido, defendia que uma gramática de uso nacional só seria útil se a população tivesse acesso, não um acesso de um calhamaço de páginas com regras explícitas para a boa escrita, mas sim de uma gramática compreensível a

todos. Essa questão é esclarecida pelo professor Santos (1912, p. 418, grifos no original):

A lingua(sic) escrita com correção não é já, nem pode ser, como foi, instrumento privativo de literatos... A lingua(sic) portuguesa(sic) tem de ser escrita por todos e para todos.>> <<Poderíamos(sic) assentar na grafia *m* final para indicar a nasalidade de qualquer vogal.>>.

As colocações do professor Santos (1912), acerca da Reforma Ortográfica e sua correlação com as práticas para o ensino de leitura e escrita paraense, mostram os desdobramentos que a reforma trouxe para a leitura e seu ensino. As novas orientações desse campo propõem esse cuidado sobre a escrita da história da leitura e seu ensino.

Essa questão é discutida por Chartier (1999), como um que campo requer a compreensão dos vários contrastes existentes ao longo da história sobre a leitura e as formas de ler, bem como as comunidades de leitores e as tradições de leitura. Sobre os contrastes, ele destaca as competências de leitura, a relação da leitura entre os alfabetizados e analfabetos, a diferença entre os leitores mais e menos hábeis, as convenções de leitura, os usos dos livros, além maneiras de ler, instrumentos e procedimentos de interpretação. Assim esclarece Chartier (1999.p. 13):

Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura. Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos - e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma relação com escrito.

Chartier (1999) ilustra tal abordagem ao destacar a leitura e sua identidade como algo com objetivo, dessa feita, sinaliza que o ato de ler sempre significa alguma coisa e ao apresentar-se com uma identidade própria, sua história e seu ensino se entrelaçam com a história do que é lido.

## SEÇÃO 5 O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO PARÁ: métodos, livros e imprensa

Nessa seção, apresento os métodos utilizados para a alfabetização de crianças no Ensino Primário, para isso, destaco a diversidade de habilidades necessárias, os livros e os exercícios para a prática de leitura e escrita das crianças.

Os textos publicados nos impressos pedagógicos, que circularam no Pará, no período de 1890 a 1912, como a *Revista de Educação e Ensino*; a revista *A Escola* e a *Revista do Ensino*, são apresentados na pesquisa em tela como interlocutores para a compreensão de como o ensino da leitura e escrita eram trabalhados na escola primária.

Em face do valor historiográfico educacional, presente em impressos desse campo, destaco que, por meio desses textos, é possível reconstituir a história da leitura e da escrita da escola primária. Escolano (2017) esclarece que materiais, tais como, textos e imagens usados na escola “[...] pode ser considerado como um condensador ou sintetizador semântico e como um objeto narrativo ou informador que conta coisas acerca da instituição em que foi utilizado” (Escolano, 2017, p. 226).

Os textos publicados nos impressos de uso escolar atuam nas tessituras aqui estabelecidas, como fontes essenciais da produção de professores e professoras. Esses homens e mulheres, posicionam-se como autores e leitores, dos diversos tipos de textos propagados nas revistas, destinadas ao ensino.

Esses textos trazem ‘à baila’ a discussão sobre as formas do ensino de leitura e escrita a partir do mau uso da ortografia e da pontuação. Artigos como *Prontuário Ortográfico* do professor A. R. Gonçalves Vianna e *Pontuação* do professor Antônio Feliciano Castilho, ambos publicados na edição nº 12 da *Revista do Ensino* de 1912, são discutidos aqui pela forma como abordam as práticas do ensino da leitura e escrita no Pará.

Para compreender como o ensino de leitura e escrita aparecia no ensino nos livros didáticos, elenco para as análises a 3ª edição do livro *Primeira Gramática da Infância*, publicado em 1896 e a 2ª edição do livro *Segunda Gramática da Infância*, publicado em 1897, ambos de autoria do professor Francisco Ferreira de Vilhena Alves. Esses livros foram aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Pará para o uso nas escolas primárias.

Justino Magalhães (2022), em suas pesquisas sobre o valor do livro escolar para as pesquisas em História da Educação, conceitua que, “[...]o livro escolar congregou e ordenou a cultura escolar, conciliando conhecimento, ação e valores” (Magalhães, 2022, p. 11). Nessa perspectiva, os livros de Alves, alcançam destaque nesta discussão por revelarem os caminhos que o ensino da gramática percorre na educação do Estado e, ainda, por trazerem aspectos pedagógicos e orientações de como a gramática deveria ser aplicada no ensino de leitura e escrita (Magalhães, 2022).

### 5.1 A LEITURA E A ESCRITA PELOS MÉTODOS

A Ensino Primário no Pará, no período de 1890 a 1912, passou por reformulações importantes quanto a organização do seu ensino, determinando formas e usos diferenciados no ensino de leitura e escrita. Entender o percurso que a leitura e a escrita fazem nos programas de Ensino Primário desse período como matéria ou conteúdo, é crucial para a compreensão da história do seu ensino.

A pesquisa arrolada toma por base os três programas de Ensino Primário que organizaram a educação no Pará, como o Programa de Ensino Primário de 1900, 1903 e 1910.

Em 1900, o ensino público era dividido em escolas isoladas, escolas modelo e grupos escolares. Quanto à classificação, as escolas públicas isoladas compreendiam escolas elementares e complementares. Nas escolas elementares era ofertado o curso elementar com duração de 3 anos; nesse curso, a leitura e a escrita figuraram de formas distintas como matérias de ensino em cada ano do curso e apartadas do ensino de noções de gramática. Nas escolas complementares era ofertado o ensino complementar, com os Cursos Médio e Superior, com duração de 2 anos cada um. A leitura e a escrita aparecem nos três cursos, Elementar, Médio e Superior, como matérias a parte do ensino de Noções de Gramática.

O Programa de Ensino de 1890 vigora até 1903, quando a Educação Primária paraense passa a ter uma nova organização a partir do Decreto de nº 1191 de 17 de fevereiro de 1903, que aprova o novo Programa de Ensino Primário. Esse programa de ensino organiza a oferta da educação em dois cursos de oferta em grupos escolares e escolas isoladas. As que poderiam ser especiais, para cada sexo ou mistas, desde que ofertassem apenas o Curso Elementar.

De acordo com o programa de 1903, o Curso Elementar durava 4 anos. O ensino de leitura e a escrita compreendia uma única matéria, ofertado no 1º e 2º anos, passando a ser ministrado como matéria distinta no 3º e 4º, somadas à disciplina de português. O Curso Complementar tinha a duração de 2 anos, com a leitura e a escrita, ministradas como matérias distintas, separadas do Português.

Essa organização do ensino perdura até 1910, ano em que a educação passa a ser regida pelo novo Programa de Ensino, regulamentado pelo Decreto 1695 de 30 de maio de 1910. Esse programa, organiza a Educação Primária em Curso Elementar com duração de 4 anos, onde a leitura e a escrita deixam de ser matérias e integram o conteúdo para o ensino de Português e Curso Complementar com duração dois anos, onde o conteúdo leitura e escrita passam a integrar o ensino de Língua Portuguesa, com leitura, exercício oral e escrito.

Mediante o exposto, empreende-se que ensino de leitura e escrita no Ensino Primário do Pará percorre um caminho de idas e vindas na sua forma de apresentação e ensino nas escolas, todavia, o domínio da oralidade estava condicionado à compreensão das principais regras das formas vocabulares da língua portuguesa e as orientações para a forma de como o ensino de leitura e escrita deveriam ser trabalhados nas salas de aula. Não era à toa que mensalmente eram publicados em artigos, exercícios e textos de orientações de professores que atuaram como mentores dos Mestres do ensino. Os professores que estavam em sala de aula, eram os que davam vida prática às orientações repassadas nas páginas dos impressos pedagógicos,

É notório enfatizar, que os ares da República promoveram uma vasta circulação de ideias, métodos e reformulações no ensino. A constante circularidade de impressos europeus e estadunidenses, no Brasil, promoveu um consumo maciço de ideias do ensino, considerado moderno, praticado nesses países. As regiões do Brasil foram inundadas por esse cenário, que trouxe um misto de ações em vários setores da sociedade e a educação atuou como a base para assentar esses ares, “[...] era a República que chegava, trazendo consigo e legitimando a imagem que o Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 24).

A efervescência de ideias transitava pelas várias áreas do ensino, afinal, a sociedade estava em constante mudanças para alinhar-se aos padrões republicanos,

logo, se as práticas sociais e os modos de vida estavam em mudança, a comunicação falada e a escrita precisavam acompanhar o curso das transformações.

Atento às ideias que circulavam sobre o ensino e às novas orientações vocabulares, necessárias à do ensino da leitura e da escrita na Educação Primária paraense, o professor A. R. Gonçalves Vianna, redator da *Revista do Ensino*, expõe na edição nº 12 de 1912, o artigo *Prontuário Ortográfico* e como o próprio título diz, esse artigo trata-se de um prontuário de regras ortográficas para a escrita e leitura das palavras, tendo como ponto de partida o alfabeto em uso na época, composto de vinte e quatro letras, acrescido das letras k, w, y, usadas em circunstâncias especiais.

O professor Vianna (1912) é detalhista ao apresentar não somente as formas e usos das letras do alfabeto, mas também outros caracteres essenciais para o desenvolvimento da leitura e escrita. De forma descritiva, o professor lista cinquenta e três caracteres que compõem o sistema de escrita da língua portuguesa. Para Vianna (1912, p. 434):

Além(sic) destas letras, há outros caracteres, que ora são figurados por duas letras emparceiradas, ora por sinaes(sic) diacríticos, sobrepostos a várias destas letras. Assim aumentado, o sistema de escrita portuguesa compõe-se de 53 símbolos:

A, á, à, â, ã; b; c, ç, ce, (ci), ch; d; e, é, è, ê; f; ge, (gi), g, gu, gú; h; i, í, j; (k); l, th; m; n, nh; o, ó, ò, ô, õ; p; qu, qù; r, rr; s, ss, sc; t, u, ú, u; v; (w); x; (y); z.

Vianna (1912) inicia suas discussões, esclarecendo a importância do domínio do alfabeto e de seus caracteres como condição para uma boa leitura e escrita. Esses caracteres são letras que, uma vez juntos a outras letras, formam outro valor sonoro, assim como as vogais acentuadas e consoantes, a dependerem do emprego, apresentam valores sonoros essenciais para o ensino. Portanto, a nasalidade e tonicidade na pronúncia de letras, ou agrupamento de letras, originando uma multiplicidade de sons, constitui uma das preocupações desse professor no ensino da língua.

Desse modo, esse professor, busca de forma sistemática elencar as 96 regras da escrita portuguesa, apresentando como suporte orientações aos professores no desenvolvimento de suas práticas docentes, evitando, assim, que as crianças desenvolvessem escritas e leituras errôneas. Durante todo o artigo, Vianna (1912) dedica-se a listar exemplos com formas e usos dos 53 caracteres, isto é, caracteres gráficos, presentes nas 96 regras.

As análises, realizadas pelo professor Vianna (1912), mostram que o docente prioriza uma prática de ensino para o ensino de leitura e escrita, pautado no domínio das regras ortográficas, ao passo que, sem a *expertise* do alfabeto e seus diversos caracteres, o ensino, principalmente da leitura, seria comprometido. Enfim, constata-se que, o referido professor defende um ensino que parte da escrita para a leitura, da apropriação da linguagem escrita para então desenvolver-se a leitura.

As formas de desenvolvimento da aprendizagem da criança no Ensino Primário paraense, no que concerne ao ler e escrever corretamente, era um dos assuntos mais presentes nas páginas da imprensa pedagógica do Estado, a *Revista do Ensino*, por exemplo, foi um periódico que chegou ao ponto de dedicar uma seção com o título *Páginas Escolhidas* para a orientação dos professores quanto aos assuntos e formas de ensinar a leitura e a escrita para as crianças. Essa seção, voltava-se para a publicação de artigos para o ensino da língua portuguesa. Nela, há artigos informativos e reflexivos destinados ao professorado, com um conteúdo claro e direto que serviam para reforçar que, a boa leitura e a escrita correta só poderiam ser alcançadas a partir do domínio da língua portuguesa.

A questão ortográfica estava no cerne das discussões sobre o ensino da leitura e da escrita no Ensino Primário do Pará, algo enfatizado na edição de nº12 da *Revista do Ensino*, publicada em setembro de 1912. Essa edição trouxe em suas páginas o artigo *Pontuação*, escrito pelo professor Antônio Feliciano de Castilho. Esse professor e linguista, enfatiza a preocupação com a forma como o ensino de leitura e escrita era aplicado nas escolas e no meio social, ao seu ver como um ato, onde a pontuação era utilizada sem o respeito às devidas regras previstas nas normas da língua portuguesa.

Com o propósito de trazer a público os males de um ensino de leitura e escrita mal direcionado e praticado pelos professores, o professor Castilho alerta para o cuidado com a prática corriqueira de intelectuais, nutridos por várias vertentes de ensino, desvirtuarem as regras da língua portuguesa e as orientassem erroneamente em suas publicações em impressos de uso dos professores, comprometendo as formas de ler, escrever e recitar das crianças. No entender desse professor, os professores deveriam ser os espelhos na arte do falar e escrever bem, mas eram os que mais traziam males ao ensino, como bem esclarece Castilho (1912, p. 456):

E'(sic) a pontuação parte mui(sic) capital da ortografia, e corre ainda mais sem regra, que a própria escrita dos vocábulos. Quantos os escritores, tantos os systemas(sic) de pontuação; não digo tudo: o

mesmo escritor, em dias diversos, e até no mesmo dia, na mesma hora, e na mesma página, e recopiando o mesmo período, pontuará diversamente. D'aquí(sic), e de se não darem, nem poderem dar, nas escolas boas regras, e boa prática de recitar, provém que a pontuação, para a quase totalidade dos leitores, é letra morta.

Para o professor Castilho (1912), os escritores de livros e materiais impressos diversos não tinham o domínio das regras gramaticais necessárias para a boa escrita e ao publicarem textos sem o menor respeito às prescrições da língua, nutriam práticas de leitura e escrita equivocadas, que comprometiam não apenas a formação intelectual das crianças, mas a formação de uma sociedade que o espírito republicano visava para o cenário social paraense.

A crítica, feita pelo professor Castilho (1912), revela as nuances de um problema estrutural existente nas escolas e que envolvia não somente a prática de quem aprendia, mas também a prática daquele que ensinava. Os efeitos do consumo de ideias e práticas que divergiam das práticas normativas da língua portuguesa, repercutiam nos métodos de ensinar, nos materiais de ensino, nas práticas pedagógicas e, ainda, colocavam em xeque a formação docente. É mediante a esse cenário, que ele levanta a seguinte questão: “[...] Se tais intelectuais não dominavam a língua portuguesa, como suas produções poderiam ter espaço nas escolas e lidas pelo público que deveria ser a referência para ensino das crianças (Castilho, 1912, p. 456)

As inquietações desse professor tornam-se o combustível para impulsioná-lo a dissertar sobre a necessidade do uso correto da pontuação, não apenas para o desenvolvimento da escrita e leitura, mas como garantia de um ensino exemplar, correto e não mecânico, de modo a permitir que as crianças apreendessem a ler e escrever de acordo com as regras da língua portuguesa.

No olhar do professor Castilho (1912) era necessário repensar a atribuição dada à pontuação e acentuação usada nos textos, principalmente os textos literários. Sua intenção era levantar a reflexão sobre a questão de considerar a pontuação para além de uma simples pausa para a respiração. Para Castilho (1912, p. 457):

De Cicero até nós, todos os grammáticos(sic) em geral, têm considerado a pontuação como uma necessidade física(sic) dos pulmões, e uma necessidade intellectual(sic); noutros termos: como uma commodidade(sic), e uma clareza. Entretanto, a pontuação pode

ter, tem já, e deve ter ainda mais, terceira serventia; a saber: exprimir intenção artística.

Cumpramos destacar que a fala do professor sinaliza algo até então não observado na leitura, a intenção do autor. Para Castilho (1912), todo autor tem uma intenção ao escrever seu texto, é o que ele chama de “intenção artística”, que caracteriza-se como a identidade do autor transmitida no texto. Refere-se ao sentido e ao sentimento que cada autor busca revelar em sua produção escrita.

A observação do professor Castilho (1912) aponta para a intenção do autor como algo a ser privilegiado no ensino da leitura, uma vez que ao detectar as inspirações do autor expressas no texto, a criança compreenderá o texto e sua leitura e seu significado, tornando o ato de ler, um ato vivo. Sobre o ato da leitura Boto (2017, p. 3) define que “[...] ler na classe é uma tarefa repartida, que requer não apenas os olhos e a atenção, mas os olhos, o ouvido e a atenção”. Essa autora reforça a ideia de que a leitura exercida na escola, é um ato único, específico, dessa maneira, aquele que lê, não ler apenas para si, mas reparte sua ação que deixa de ser individual e passa a ser compartilhada, algo proporcionado pela leitura em voz alta.

A questão da autoria, é outro ponto apresentado por Castilho (1912), ao detalhar que, a expressão da autoria revela a vida existente no texto escrito que deverá também ser expressa no texto lido. Assim, frisa a necessidade do uso correto da pontuação pelos professores, valorizando, assim, a intencionalidade e a personalidade textual, características tão importantes nas leituras.

As análises do professor Castilho (1912) apontam para a personalidade existente no texto, isto é, todo texto marca e demarca uma identidade autoral e por ter uma identidade, tem uma forma de produção que sugere formas de ler, de modo a levar o leitor a vivenciar o sentido pelo qual o texto foi escrito. De todo modo, essas formas do escrito condiciona o seu leitor a seguir um ritual, não escrito, mas prescrito pelo autor. Sobre essa questão do escrito e suas características multifacetadas que permeiam a leitura, corroboro com Lacerda (2003, p. 267):

A leitura tem ritos próprios condicionados, entre outros fatores, pelas circunstâncias de sua própria materialidade (a existência, por exemplo, de materiais de leitura e de condições para a sua realização) e de condições necessárias à sua produção, recepção e objetivação (os significados da leitura, suas finalidades, as experiências prévias das leitoras com outros textos, os gostos, as censuras etc.).

O ritual da leitura e o olhar atento ao sentido do texto escrito é algo que permeia todo o artigo do professor Castilho (1912), ao mesmo tempo em que denuncia as práticas de ensino de leitura com exercícios de repetições mecânicas, ocorridos nos espaços escolares. Tais questões nutrem a defesa dele por um ensino de leitura para a promoção de uma prática leitora mais expressiva e participativa, tanto para o Mestre que ensina quanto para o aluno que aprende.

A convocação dos atores da escola para atuarem e darem vida ao cotidiano educacional, o que de acordo com Boto (2017) define como a função do ritual na escola, estabelecido pela prática de seus protocolos por aqueles que dão vida ao espaço escolar. Para ela, os “[...] processos mediante os quais se processa a atividade da leitura constituem verdadeiros rituais que manifestam boa parte do repertório da escola” (Boto, 2017, p. 3).

A justificativa do professor Castilho (1912) para a reformulação das regras de pontuação deve-se ao fato da promoção de práticas de ensino de leitura com a valorização da personalidade do escrito, imbuídas de experiências e sentimentos que o autor busca repassar no texto. Para ele, é preciso valorizar a própria origem da leitura, revelar o seu passado sim, mas ao mesmo tempo registrar o futuro por meio da linguagem falada, nascedouro da escrita. Para Castilho (1912, p. 457):

Da linguagem fallada(sic) nasceu a escritura; esse invento dos inventos, não menos admiravel(sic) que a própria linguagem; essa apotheóse(sic) e esternisação(sic) das idéas(sic) mais subtis(sic) e fugitivas; essa memória do gênero humano, que nada esquece; essa, se bem se pondéra(sic), semi-prova da immortalidade(sic) do nosso espírito. Pelo facto(sic) de fallar(sic) e escrever, o homem se achou investido na realeza do Universo: o presente, ficou sendo o seu dominio(sic) pela associação; o passado e o futuro, pelas lettras(sic), que em si com. Têm a história, as crenças, as legislações, e as sciências(sic) todas.

Para o professor Castilho (1912) o que levanta a maior problemática no ensino de leitura é a forma como esse ensino é realizado nas escolas. Segundo ele, o ensino de leitura nas escolas primárias ocorria como um ato de mera reprodução do escrito, não havia sentido nas aulas e muito menos significado nas práticas de leituras. Castilho (1912) é incisivo em afirmar que a leitura precede a escrita, ao destacar que a linguagem escrita ‘nasceu’ como uma necessidade de registrar a linguagem falada. De todo modo, se a ideia corporifica-se no escrito, seu inverso, sua tradução deveria

não somente reproduzir o escrito, mas principalmente, revelar o sentimento e a vida expressa na escrita.

As reflexões de Castilho (1912) têm por finalidade alertar os professores sobre o papel singular que a pontuação assume no ensino de leitura, na medida em que, para cada sinal, para cada ponto, o autor revela a intenção de dar movimento ao texto, de revelar ao leitor os sentimentos, representados e vivificados no escrito pelo autor. Castilho (1912) evidencia ainda, que as representações de tempos, espaços e estados de espírito daquele que escreve é, sem dúvida, conhecer a identidade do que se lê.

Castilho (1912) não apenas mapeia as dificuldades e problemáticas nas formas de ensinar a leitura, mas elenca proposições para tornar o ensino de leitura eficaz nas escolas primárias. Com intuito de convencer o público leitor da *Revista do Ensino* sobre as boas práticas de ensino, o professor Castilho (1912) aponta que os males no ensino de leitura, ocorridos nas salas de aulas, precisavam ser vistos como uma doença que precisa de tratamento, visto que toda doença precisa de tratamento (método) e ser assistida por medicamentos (práticas e formas de ensinar), desse modo, combater os males do ensino de leitura seria a única solução para a cura e alcance de uma sociedade alfabetizada.

Convencido desses problemas no ensino de leitura, o professor Castilho (1912) anuncia os meios para enfrentá-los. De todo modo, se o ensino de leitura estava acometido de uma doença, combatê-la era missão assumida por esse professor por meio do seu livro *Cartilha de Leitura*, produção que trazia em seu escopo, práticas e formas de ensinar a leitura às crianças do ensino primário, como descreve Castilho (1912, p. 459):

Na minha cartinha de leitura, aprovada(sic) pelo Conselho Superior d'Instrucção(sic) Pública, procurei eu mnemonisar(sic) pelos olhos e pelo discurso a virgula, o ponto e virgula(sic), os dois pontos, o ponto, a interrogação, a admiração, a reticência, o parêntesis(sic), a apóstrofe, o astérisko(sic), etc., e a experiencia(sic) tem mostrado que por esse método(sic) toda a dificuldade(sic) de comprehender(sic), reter, e applicar(sic) a pontuação, desaparece(sic).

Voltada para a ênfase no uso da pontuação de forma correta nas práticas de recitação e escrita do Ensino Primário, a *Cartilha de Leitura* trazia, em seu conteúdo, formas de ensinar a ler pelo Método: apresentação do conteúdo, onde a criança primeiramente deveria ser exposta a todo conteúdo necessário para o uso da língua

correta, a compreensão do que fora ensinado pela exposição, daria condições à criança de ler e escrever com respeito às regras da gramática.

Nesse seguimento, para o professor Castilho (1912), quando a criança primeiramente estudava o texto, seus sentidos e intenções para depois lê-lo, compreendia muito mais a sua leitura, pois a aproximação com o escrito, conhecendo o seu íntimo, possibilitaria práticas de leituras mais exitosas. A compreensão do texto escrito como condição para a compreensão do texto lido estava no centro dos tipos de exercícios sugeridos por este professor. Para ele, a criança ao estudar um texto deveria ater-se aos sentidos e expressões do escrito para o desenvolvimento da leitura. Castilho (1912, p. 459), assim, resume o seu método:

Resumamos: A escrita, sendo feita para a leitura, e vários gêneros de escrita para a leitura em voz alta, deve ser acompanhada de sinais(sic), que do modo mais rápido e exacto(sic) determinem os pensamentos e os affectos(sic), que o autor quis transmittir(sic). Os sinais(sic) que hoje se costumam, uns indicando pausas, outros, affectos(sic) e paixões, são insufficientes(sic); d'esta(sic) segunda espécie principalmente, muitos se devem inventar. Os escritores, começando pelos poetas, nomeadamente pelos dramáticos, adoptarão com alvoroço a novidade.

Certamente as inovações, propostas pelo professor Castilho (1912), devem ter causado grande 'alvoroço' entre os professores da época, visto que apresentar um método de ensino que viesse reformular as práticas de leitura a que eram submetidas as crianças na sociedade, era sua maior pretensão e, mais ainda, promover uma reformulação na própria língua portuguesa com a criação de novos sinais de pontuação.

Para o professor Castilho (1912), o velho sistema de ensino de leitura e escrita promovia um ensino, onde o aluno deveria ter o total domínio da escrita e suas regras para, então, poder ser submetido à prática da leitura que, muitas vezes, era feito de forma mecanizada e monótona, sem sentido para a criança. Para ele, o domínio das regras da escrita não garantiria a boa leitura, visto que, nesse velho sistema, as regras atendiam apenas o uso dos códigos linguísticos para escrever e não para ler. Para Castilho (1912), o ato da leitura ia além das regras, era um ato arraigado de sentidos, sentimentos e significados, questões que ao seu ver, deveriam compor as práticas docentes na intermediação da leitura nas escolas.

Em suma, o professor Castilho (1912) defendia um ensino de leitura que partia do ato de ler para o ato de escrever, que possibilitasse às crianças a lerem e escreverem com consciência sobre o que estavam aprendendo. Nesse método, a escrita apresenta-se como uma prática inerente da leitura e não o seu inverso. Nesse sistema, a criança, mesmo tendo conhecimento limitado da escrita e suas regras, conseguiria ler e compreender o sentido expresso pela autoria do texto.

## 5.2 AUTORIAS, LEITURAS E ENSINO NO PARÁ

O ensino de leitura no Pará utilizou-se de vários recursos para o desenvolvimento de práticas de leitura que possibilitassem às crianças uma aprendizagem de leitura e escrita, de forma a dar conta das pretensões educacionais da época, que era garantir uma sociedade urbana, hábil e industrial, alinhada aos padrões modernos cientificistas. Nesse contexto, produzir leitores hábeis para a futura sociedade paraense era a expressão de ordem para o progresso não apenas do Pará, mas do Brasil, assim a constituição de leitores significava produzir cultura para uma sociedade urbana. Para Vidal (1999, p. 353), “[...] produzir decifradores de uma cultura urbana cada vez mais associada a signos escritos; de uma cultura do trabalho relacionada com informes e manuais e de uma cultura social caracterizada pela profusão de informações”.

Nesse seguimento, dentre os recursos usados para esse ensino, os livros eram as ferramentas essenciais para firmar a nacionalização da pátria em ascensão, além de serem “[...] apresentados, a um só tempo, como fatores de civilização e de conhecimento” (Boto, 2017, p. 3). Atuaram, ainda, para a orientação quanto aos conteúdos a serem ministrados pelos professores, que primeiramente, deveriam aprender para ensinar a criança a ler, além de dominarem os exercícios a serem praticados pelos alunos.

Lajolo e Zilberman (2019) esclarecem que o livro didático assumiu um importante papel frente ao fortalecimento da escola como instituição responsável pela formação da criança republicana, além disso, o contexto republicano favoreceu um mercado editorial que buscava consolidar-se e viu o ambiente escolar como um campo fértil para a circulação de um conteúdo para a criança, assim “[...] começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo; o corpo discente das escolas

igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação de um Brasil moderno” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 28).

Em face desse contexto, utiliza-se aqui um dos principais autores da escola republicana, o livro didático, que deixa de ser apenas um utensílio de prazer e desvanecimento para assumir mais um papel, o educacional, e por que não dizer, político na escola republicana do Pará que é o de controlar a leitura e seus sujeitos. Essa função educacional é explorada nos estudos de Boto (2017, p. 3) como um item usado para controlar a leitura, pois “[...] a mesma escola que ensina o ler e o escrever servirá para também adestrar o gesto leitor. Mas a sociedade que se vale do escrito para ensinar a criança, vale-se do escrito para ensinar o professor a ensinar a criança”.

Esta pesquisa utiliza-se de dois dos principais livros para o ensino de leitura, utilizados no período histórico estudado e por serem produções de um professor paraense que busca em seu conteúdo valorizar o regionalismo como característica fundamental de suas produções. Darei ênfase às obras: *Primeira Gramática da Infância* (1896) e *Segunda Gramática da Infância* (1900), ambas do professor paraense Francisco Ferreira de Vilhena Alves<sup>3</sup>.

Francisco Ferreira de Vilhena Alves<sup>4</sup>, professor, poeta e prosador, foi autor de várias obras, tais como:

- *Compêndio de análise moderna: Lexicologia e Sintática* (1895);
- *Enlevos Poéticos* (1871);
- *Exercícios de Português* (1900);

---

<sup>3</sup> Nasceu em Vigia, no dia 03 de fevereiro de 1848. Nada se sabe a respeito de sua infância, juventude e primeiros estudos. Adulto, foi professor, poeta e prosador, publicando muitas obras. Em 1868 lançou um livro de poesia denominado *Monodias*, bem como outro, intitulado *Melodias*. Como muitos escritores paraenses, integrou a “Mina Literária”, associação ligada às letras, inaugurada oficialmente em 1º de janeiro de 1895.

No ano de 1900, Alves, com outras personalidades paraenses, participou da fundação do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP). Naquele local de encontro da intelectualidade paraense, versada na história e realidade amazônica, tornou-se Alves o 2º secretário do IHGP. Também foi responsável pela “Comissão de pesquisa de documentos” e da “Comissão de estatutos e redação” da revista publicada pelo Instituto, no qual ocupava a cadeira número 39. Foi colaborador do jornal *Província do Pará* e da revista *Ciências e Letras*. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/book-author/francisco-ferreira-de-vilhena-alves/>. Acesso em: 31 out. 2024.

<sup>4</sup> Durante a pesquisa, não foi localizado o decreto de aprovação das obras de Alves na Educação Primária do Pará, contudo, esta pesquisa utilizou-se das informações, presentes nas edições dos anos de 1895, 1896 e 1897 da *Revista de Educação e Ensino*, onde intelectuais afirmavam e comemoravam a aprovação e as contribuições das obras de Alves traria para a educação paraense. Em face disso, utilizo as informações referendadas por esse impresso, por ser o canal de comunicação da instrução pública da época.

- *Gramática Portuguesa: curso superior* (1895);
- *Monodias* (poesias, 1866);
- *Miscelânea Literária* (coleção de artigos, 18--?, data de publicação não localizada);
- *Primeira Gramática da infância* (1896);
- *Segunda Gramática da infância: curso médio* (1897);
- *Seleta Literária* (1900).

Como apontado anteriormente darei início a análise das duas obras escolhidas para estudo deste autor.

### 5.2.1 Primeira Gramática da Infância

A obra *Primeira Gramática da Infância*, de Francisco Ferreira de Vilhena Alves, publicada em 1896, compunha a coletânea de livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Pará, para uso no Ensino Primário do Estado. Ela serviu como suporte para a orientação e uniformização do ensino de português e leitura nas escolas paraenses. Como mostra a Figura1:

Figura 1 – Capa e Contracapa do livro Primeira Gramática da Infância



Fonte: Francisco Ferreira de Vilhena Alves, 1896.

Para fins de análise, e por não ter localizado a 1ª e 2ª edições dessa obra, utilizei a 3ª edição da *Primeira Gramática da Infância*, publicada em 1896 e localizada no repositório eletrônico, do setor de Obras Raras da Fundação Cultural do Pará Arthur Vianna. Essa obra apresenta, em suas primeiras páginas, noções preliminares e necessárias à compreensão da língua, linguagem, palavra, gramática portuguesa, preposição, oração e período. Apresenta ainda, um detalhado estudo sobre a divisão gramatical, lexicologia e sintaxe, conteúdos privilegiados nessa obra para a orientação de professores e ensino aos alunos.

Quanto à sua materialidade, o livro tem 72 páginas e divide-se em duas partes. A Parte I da *Primeira Gramática da Infância* é composta por 3 capítulos, o capítulo I trata sobre o estudo da lexicologia com uma ampla descrição dos sons, da pronúncia e da representação dos sons. Nessa parte do livro, o autor busca trazer, de forma detalhada, o que é o som, suas divisões e formas de apresentação. O estudo da pronúncia é algo que chama à atenção por elencar de forma cuidadosa a pronúncia das letras, de acordo com a forma e o contexto em que são empregados na palavra.

O capítulo I do livro, na Parte I dessa obra, aborda o estudo da palavra e sua composição, nele Alves (1896) dedica-se a esclarecer como ocorre a formação das palavras e a representação de seus sons com um breve destaque sobre o que são letras e como esses signos gráficos formam o alfabeto, que à época, constituía-se de 25 letras entre consoantes e vogais. Para Alves (1896), tais questões são necessárias à compreensão da formação de palavras, sua acentuação e separação silábica.

Esse primeiro capítulo chama atenção pelo conjunto de exercícios sugeridos para a aplicação nas salas de aula pelos professores paraenses, e mesmo apresentando-se após conteúdos extensos, esses exercícios não deixam de priorizar a fixação dos conteúdos explanados sempre ao final de cada capítulo. Nesse sentido, os conteúdos apresentados no capítulo 1 versam sobre a identificação de palavras quanto ao número de sílabas, identificação de palavras que requerem acentuação correta e, ainda, a identificação e a classificação de encontros vocálicos. Como é possível observar no exercício do primeiro capítulo do livro *Primeira Gramática da Infância* (Alves, 1896, p.13):

#### **Exercício**

(Classificar os sons. Indicar os diphthongos(sic), triphthongos(sic) e grupos consoantes; Classificar as palavras quanto ao número de syllabas(sic) e quanto á accentuação(sic)).

A cidade de Gurupá.-As lagrimas(sic) da Aurora.- A nossa patria(sic).-Tirapé.- Canella(sic).-A Juriti suspira.-“Eu suspira.-A rescendente baunilha.-Criança tímida.- Escola Normal.-lúcidas.- Menino tolo.-A canoa.-O primor.- A manhã.- Meus parentes.-Quatro vinténs.- Lindas flores.- O som agudo.- A onça.- unguento.- A folha do livro.- O chapéo(sic) de sol.-As chcaras(sic).- O xarope.- Trez(sic) zeros.-Fructa(sic) azeda.- Felicidade.-Número.- Canticos(sic) de gloria(sic).- O exército brasileiro.- Uivos de tigre.-Meus irmãos.- Dez tostões.- Capitães-tenentes.-Quatro lápis.-Averigui o facto(sic).Quaesquer(sic) negócio.

## CAPÍTULO II

### Classificação das palavras

50- Classificar as palavras é distribuíl-as(sic) em diversos grupos conforme a idéa(sic) que representam.

51- O estudo dá classificação das palavras chama-se Taxeonomia(sic).

52- As palavras dividem-se em oito classes, denominadas partes da oração, a saber: Substantivo, Adjectivo(sic), Pronome, Verbo, Preposição, Advérbio, Conjuncção(sic) e Interjeição.

As quatro primeiras são variaveis(sic), isto é, mudam de terminação; e as outras quatro, invariáveis, porque não mudam.

O exercício em destaque traz a ênfase dada por Alves (1896) a respeito do regionalismo do Estado do Pará. As características da história, geografia e vida na região são destacadas pelo professor, ao trazer para a realidade escolar o cotidiano da vida na capital Belém e no Pará, além da valorização dos aspectos da região amazônica. Nesse exercício é solicitado a classificação dos sons e sua indicação quanto ao número de sílabas e sua acentuação e no conjunto de frases em destaque para a fixação do conteúdo, o autor destaca municípios do Pará, como na frase “- A cidade de Gurupá”, e cenas do cotidiano da capital, da fauna e flora amazônica, a exemplo das frases “- A juruti suspira”, “- A onça”, “- O caju saboroso”.

Essa singularidade de Alves (1896), em dar destaque para o regionalismo amazônico, como característica capaz de levar a criança a ver uma proximidade do conhecimento adquirido à realidade vivida, segue um modelo de escrita muito valorizada por outro intelectual paraense, José Veríssimo (1906, p. 96, grifos no original) chegou, nos anos iniciais da República no Pará, orientar como os livros de leitura deveriam ser escritos e apresentados ao público infantil:

Um livro de leitura adequado à educação nacional precisaria incluir lições de Geografia e História Pátria, conhecimentos estes básicos para o aprendizado e a prática do “patriotismo esclarecido e previdente”. As lições de Geografia deveriam conter “descrições, notícias e ilustrações” e servir como complemento e reforço do livro de

classe (o “manual”) e do ensino dado pelo professor. Essas noções teriam a tarefa também de recordar as aulas. As lições de História Pátria poderiam apresentar pequenas cenas da história nacional mesmo legendadas, narrações de fatos históricos, biografias dos “homens notáveis”, trechos de alguns cronistas com adaptação da linguagem para o entendimento dos leitores e “versos de poetas brasileiros sobre feitos da História Pátria”. Com esse procedimento, os alunos, por meio do livro de leitura, aprenderiam bem a História do Brasil.

Já no capítulo II, da Parte I dessa obra, Alves (1896) dedica-se ao ensino da classificação das palavras de acordo com a sua taxonomia e suas classes. Nesse capítulo, o autor traz o estudo da classificação das palavras, explanado em 8 tópicos, onde ele explora cada uma das classes das palavras: substantivo, adjetivo, pronome, verbo, preposição, advérbio, conjunção e interjeição.

A aplicação de exercícios após a explanação de cada conteúdo em cada capítulo da Parte I do livro é a grande marca de Alves (1896), ao garantir no final de cada tópico do capítulo II, um exercício para aplicação do conteúdo em sala. Para ele, os exercícios são ferramentas primordiais para a compreensão sobre cada uma das classes de palavras estudadas. Nesse seguimento, os exercícios desse capítulo acompanham a sua característica regional, como mostra o exercício para aplicação do conteúdo substantivo (Alves, 1896, p.14):

### EXERCÍCIO

(Indicar os substantivos, dizendo suas espécies(sic))

O Pará e o Amazonas formam a região mais rica do Brasil, Os Pyrinéus(sic) ficam entre a França e a Hespanha(sic). Os Andes percorrem a America(sic) Meridional de norte a sul.- Lá vem um bando de passaros(sic). - A minoria da Assembléa(sic) votou contra o projecto(sic) Benjamin Constant é uma gloria(sic) nacional.

A Parte I do livro termina com o capítulo III e dedica-se ao estudo das formas que compõem a palavra mediante a sua significação, isto é, sua morfologia e seus elementos morfológicos, como os prefixos e sufixos das palavras. Outro ponto em destaque nesse capítulo é a flexão das palavras, onde o conjunto de orientações e exercícios são apresentados pelo autor para ensinar como as palavras podem sofrer alterações e modificar o seu significado. A proposta de Alves (1896) é destacar a ideia de representação da palavra a partir de seu gênero, número e grau.

A Parte II da obra apresenta-se com um vasto conteúdo, subdividido em 8 capítulos e traz o estudo da sintaxe e dos elementos quanto à classificação das

proposições, tais como, o estudo do sujeito e predicado, a divisão e vozes dos verbos, os completivos, os adjuntos, o estudo das funções, o estudo da concordância, o estudo da regência, o estudo da leitura, as lições suplementares acerca das figuras e os vícios de linguagem. Essa parte é finalizada na obra com um conjunto de exercícios que deverão ser direcionados pelo professor sempre ao final das ministrações das aulas, como destaca o exercício de sintaxe do livro *Primeira Gramática da Infância*, direcionado aos alunos do Ensino Primário do Pará.

Quadro 1 – Exercícios de sintaxe

| Construir pequenas phrases(sic) com sujeitos e objectos(sic) simples e compostos, complexos e incomplexos, adjuntos(sic), predicados complexos e incomplexos: conforme o modelo seguinte: |                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>TRABALHO DO PROFESSOR</b>                                                                                                                                                              | <b>TRABALHO DO ALUMNO(sic)</b>         |
| Obj. composto                                                                                                                                                                             | Elle(sic) chegou                       |
| Sujeito incomplexo                                                                                                                                                                        | Eu e tu iremos.                        |
| Suj. complexo                                                                                                                                                                             | Comi carne.                            |
| Adjuntos atributivos                                                                                                                                                                      | Bebi café e leite.                     |
| Adjuntos(sic) adverbias(esic)                                                                                                                                                             | Os meninos brincam.                    |
| Predicado incomplexo                                                                                                                                                                      | É preciso que estudes.                 |
| Pred. Complexo                                                                                                                                                                            | O homem que aprende, sabe.             |
| Obj. composto                                                                                                                                                                             | Lemos uma noticia(sic).                |
| Sujeito incomplexo                                                                                                                                                                        | Quero que venhas.                      |
| Suj. complexo                                                                                                                                                                             | Dá-me o livro que me prometteste(sic). |
| Objecto(sic) incomplexo                                                                                                                                                                   | Os alegres.                            |
| Obj. complexo                                                                                                                                                                             | Chegaram hontem(sic) do sul.           |
| Suj. composto                                                                                                                                                                             | Pedro sahin(sic).                      |
| Objecto(sic) simples                                                                                                                                                                      | Recorro a ti.                          |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do livro *Primeira Gramática da Infância*, de Francisco Ferreira de Vilhena Alves (1896, p.72).

No exercício em destaque, observa-se a ênfase no modelo de prática de ensino com papéis definidos para o aluno e professor, o aluno é submetido às perguntas direcionadas pelo professor, este, por sua vez, atua como interlocutor da aprendizagem ao inferir perguntas a serem respondidas oralmente pelo aluno a cada aula ministrada. O exercício de leitura e a segurança na desenvoltura de oralidade do aluno, estava no centro desse modelo de aprendizagem sugerido pelo livro, isto é, um método de ensino de leitura com a valorização da recitação em voz alta. Esse método explanado por Alves (1896) evidenciava exercícios que treinavam o aluno para a prática do discurso, característica valorizada para as aptidões das crianças da época.

As orientações para o ensino de leitura e escrita, explanadas nessa obra, mostram um alinhamento das ideias de Alves (1896) ao contexto educacional, vivido pelo Estado do Pará e com o regime republicano em vigor. A grande efervescência de

ideias, métodos e formas de alfabetizar, defendidos pelos intelectuais, posicionaram o ensino paraense no cenário da modernidade educacional ao atender as aptidões necessárias à criança paraense.

Para Mortatti (2015, p. 74), o novo homem “[...] deveria estar preparado para a nova sociedade científica, moderna e urbana, então em construção”. Dessa feita, a autora aponta que a instrução do povo e a formação de leitores eram questões cruciais para o alcance de uma nova sociedade, contudo, essa formação deveria ser desenvolvida com moralidade, mentalidade e posturas corporais compatíveis com o estilo de vida republicana.

As aulas ministradas pelo professor que tinha a *Primeira Gramática da Infância* como suporte deveriam ser realizadas com a prática da leitura em voz alta, visto que a aprendizagem das formas e regras gramaticais, elencadas no livro, atuavam como um manual para a formação da criança culta e hábil na leitura e escrita.

O livro de Alves (1896) embora apresente-se com o título *Primeira Gramática da Infância*, com um conjunto de regras gramaticais a serem ensinadas para o domínio da escrita, traz orientações de como a leitura deveria ser ensinada às crianças pelos professores. Para esse professor, a leitura não é uma ação natural de verbalização da escrita, mas um conjunto de regras que precisam ser seguidas quando se ler. Para ele, ler é um ato intencional e direcionado, logo requer um método que possa ser seguido em todo o Ensino Primário do Pará.

É latente a preocupação desse Mestre com a prática de ensino nas salas de aula, fazer valer não somente o domínio do conteúdo gramatical, mas também o domínio da boa leitura, permeavam suas intenções. Essa preocupação de Alves (1896) o fez dedicar uma unidade em sua obra para orientar o ensino da leitura nas escolas primárias. A unidade *Estudo de Leitura da Primeira Gramática da Infância* demonstra uma espécie de repertório metodológico a ser seguido pelo professorado paraense, assim, cada item elencado, aponta para o respeito às regras gramaticais no ensino da boa leitura. Dominar as regras gramaticais nas práticas de ensino de leitura significava garantir o desenvolvimento do ensino correto aos alunos que, ao final das aulas, eram avaliados por meios dos exercícios de leitura, Alves (1896, p. 65) assim apresenta três regras para o desenvolvimento da prática de leitura:

#### Estudo da Leitura

Para ler bem, devemos observar os seguintes preceitos:

1) Attender(sic) no sentido d'aquillo(sic) que se lê.

II) Não fazer a leitura de carreira, sim mais ou menos moderadamente, conforme requer o assumpto.

III) Pronunciar bem e distintamente(sic) as palavras, não supprimindo(sic) nunca as ultimas(sic) syllabas(sic) ou letras, especialmente os rr, ss do plural dos nomes.

As regras para a boa leitura, recomendados por Alves (1896), apontam uma característica peculiar com relação à compreensão daquilo que se ler, que é reconhecer o sentido no que é lido. Ele esclarece que o sentido expresso no escrito é algo de suma importância para o exercício da leitura, assim complementa no item II, o cuidado em ater-se ao significado de cada palavras, frases e textos lidos de forma corrente e sem pressa.

Essa orientação evidencia um modelo de leitura instrutiva, onde a criança era ensinada a não ler de qualquer forma, algo que, no olhar desse professor, era uma prática comum nos espaços escolares que descaracterizava a verdadeira leitura. Nas suas orientações, a leitura deve seguir um ritual estabelecido pelo tipo de assunto a qual o texto pertence, logo, a entonação da voz; a respiração, a postura corporal; as pausas, realizadas pelos sinais de pontuação; a natureza e o estilo do texto são características que nortearão o estilo de leitura a ser realizada.

As orientações para o ensino de leitura aparecem na obra de Alves (1896) como eixo norteador para o desenvolvimento de uma identidade a ser adquirida pelo aluno primário, assim, ele defende que um aluno conhecedor da boa gramática será um leitor exemplar. O livro explana os quesitos esperados do aluno, como a recitação de poemas, versos e obras clássicas, pois a valorização e o domínio da leitura desses tipos de textos garantiriam a formação do leitor e, ainda, assentaria uma identidade no ato de ler e no ato de interpretar o escrito, como explica Alves (1896, p. 65):

IV) Fazer as ligações convenientes, como: Todos os livros que se pronuncia to-do-zos-li-rros(sic).

V) Não separar palavras que devem ser lidas juntas, como: Estes meus-bons amigos me-risi-Harum(sic). Deve ler-se tudo de uma vez: Estes meus bons amigos me visitaram.

VI) Não unir palavras que se devem separar, como: Os meus quatro amigos Antonio Manoel Joaquim e Elias estão doentes, Devem aqui separar-se os nomes proprios(sic) entre os quaes(sic) não medeia a conjunção(sic) e, e tambem(sic) fazer uma pequena pausa depois de amigos e Elias; d'este modo: Os meus quatro amigos-Antonio, Manoel, Joa-quim e Elias-cstão(sic) doentes.

Na fala de Alves (1896) , é possível perceber uma certa preocupação em conferir se o conteúdo gramatical de sua obra será, de fato, ensinado com o devido

rigor pelos professores, ao ponto de a todo momento trazer exemplos da pronúncia correta. A prática de escrita dele, realizada na obra, ora ensinando, ora alertando e conferindo por meio de exercícios sobre a importância do ensino, revela o seu controle das práticas a serem exercidas pelos professores. Esse estilo de escrita pela conferência de conteúdo, mostra, de certa forma, o controle do autor Alves (1896) sobre seus leitores, ou melhor, professores.

As análises realizadas, para a formação de bons leitores, era o resultado esperado por ele e pela sociedade da época, nutrida pelos ares da modernidade e o anseio por um cidadão letrado e culto. Com isso, a exposição de conteúdos na obra, posiciona a leitura como uma atividade que cumpre um papel relevante na formação do cidadão paraense, um sujeito que não apenas ler, mas ler de acordo com as regras indicadas pela norma da língua portuguesa.

As recomendações de Alves (1896) posicionam a leitura como um bem social, uma prática de instrução com o papel de formar o aluno leitor. Essas recomendações instruem mentes, educam corpos, ao orientar a postura correta para leitura, e adestram vozes para a boa entonação no momento de leitura, seguir o perfil para a formação do bom leitor era a ideia que movimentou as práticas de ensino de leitura. Essa visão é alertada por Alves (1896, p. 65) em suas orientações:

VII) Adaptar o tom da voz ao sentido do que se lê. Assim, não se deve ler uma phrase(sic) interrogativa com o mesmo tom de voz de uma outra não interrogativa.

VIII) Evitar a gritaria, assim como o tom de cantilena, que enfada os ouvintes.

IX) Falar com toda a naturalidade, como quem conversa.

As orientações desse professor são interessantes ao alertar sobre um perfil de aluno sem o domínio da leitura, cuja voz denota um enredo cantado e ensaiado, um perfil de leitura que enaltece aquele lê, recita e declama. Percebe-se nas indicações desse professor, como as formas de leitura podem alcançar diferentes caminhos, que a depender da escolha do leitor, podem garantir o acesso cultural e social ou não.

### **5.2.2 Segunda Gramática da Infância**

A obra de Alves, *Segunda Gramática da Infância*<sup>5</sup>, publicada em 1897 pela Tipografia Pinto Barbosa & C, apresenta-se como uma continuidade do pensamento de Alves no ensino de português, leitura e escrita do Pará. Aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Estado do Pará, esse livro tornou-se um dos principais suportes para o ensino de crianças, do curso médio da educação primária. Segue a Figura 2, com a capa e contracapa da 2ª edição do livro:

Figura 2 – Capa e contracapa do livro *Segunda Gramática da Infância*, 1897



Fonte: Francisco Ferreira de Vilhena Alves, 1897.

De acordo com a fala do autor, em destaque no prefácio dessa obra, a *Segunda Gramática da Infância* teve considerável aceitação no Ensino Primário paraense, quer fosse público ou privado, o que levou Alves (1897) editar uma 2ª edição, visto que a primeira, com tiragem de 8 mil exemplares, havia-se esgotado. Na nova edição, o professor fez algumas alterações para torná-la mais adequada para a aprendizagem das crianças. A intenção em aprofundar o ensino da língua materna sem tornar o conteúdo inacessível à compreensão das crianças, fez com que o autor iniciasse o prefácio do livro, elencando as principais modificações realizadas nesta edição do livro, de modo a trazer um certa relevância e compromisso da obra com as

<sup>5</sup> Durante a pesquisa não foi localizada a 1ª edição do livro *Segunda Gramática da Infância*, assim as análises realizadas referem-se apenas à 2ª edição da obra de Alves.

atualizações da Língua Portuguesa que, no seu olhar, destaca a aceitação da obra no ensino, como pode-se observar no prefácio do livro *Segunda Gramática da Infância*, (Alves, 1897, s/p)

#### **Prefacio(sic)**

A primeira edição d'esta granimatica(sic) oito mil exemplares exgotou-se(sic) em dois annos(sic).

Este resultado, devido antes no favor publico(sic) que no merito(sic) da obra, obrigou-me a rever o primitivo trabalho, corrigindo-o do melhor modo possivel(sic), afim de tornal-o(sic) mais adaptado á(sic) aprendizagem das crianças,

As principaes(sic) alterações foram as seguintes:

Distribuição das consonancias(sic) quanto ao órgão em que são formadas, quanto á(sic) duração da pronúncia, e o esforço na pronúnciação. [pag. 15]

Supressão(sic) da parte referente nos sons vocalicos(sic), pois é materia(sic) já exposta no quadro das vozes [pag. 14]

Supressão(sic) do que se referia à quantidade das syllabas(sic), porque, como diz o Sr. João Ribeiro, ma(sic) degeneração do latin(sic) foi se pouco a pouco obliterando a noção da quantidades(sic) em proveito do accento(sic), que se tornou o centro de gravidade da palavras.

Exposição succinta(sic) dos systemas(sic) de orthographias(sic)

Supressão(sic) da representação dos phonemas(sic), salvo alguns, pois entendo que é materia(sic) propri(sic)a para aprender unicamente com a prática.

Adição(sic) de um quadro, contendo vocabulos(sic) divididos em seus elementos morphicos(sic). [pag. 33]

-Substituição das denominações das linguagens.

A obra *Segunda Gramática da Infância*, volta-se ao ensino de leitura e escrita do Curso Médio do *Ensino Primário*, que na época tinha a duração de 2 anos, para o autor, o livro cumpre a formação integral do aluno culto na leitura e escrita. O domínio da escrita e a boa oratória, eram quesitos fundamentais para o prosseguimento nos estudos. As habilidades de boa leitura e escrita, são questões cruciais para que nessa segunda edição, Alves (1897) trouxesse avanços para as orientações no ensino. Diante disso, as edições inclusas no livro revelam a preocupação desse professor com a pronúncia, isto é, com o direcionamento da leitura do aluno, ao ponto de ele inferir substituições nas denominações da linguagem verbal, adição no quadro de vocábulos, além da supressão de conteúdo.

O prefácio do livro traz as alterações realizadas de forma pontuada, com o intuito de esclarecer o motivo das supressões de conteúdos, considerados inapropriados por Alves (1897). Nesse sentido, termos como completivos são substituídos por complemento e as classes completivas são reduzidas a três, tais

como: direto, indireto e atributivo, logo, essas alterações são abordadas na nova edição do livro, em substituição aos artigos completivos de causa eficiente, passando a ser apenas complemento direto, circunstancial ou adverbial como complemento indireto e explicativo ou restritivo como complemento atributivo.

Com relação a materialidade da obra, a *Segunda Gramática da Infância* tem 175 páginas, distribuídas em prefácio, apresentação da divisão geral da gramática, introdução com o destaque para os principais conceitos para o ensino da língua materna, além das divisões de apresentação do conteúdo abordado no livro. Metodologicamente, o conteúdo é apresentado na obra seguindo a seguinte divisão: Parte I da obra, composta do Livro I com 3 capítulos; Livro 2 com 2 capítulos e o Livro III com 8 capítulos. Já a Parte II da obra, agrega 6 capítulos, e por último, traz uma observação do autor com recomendações para o ensino.

A Parte I da *Segunda Gramática da Infância* versa sobre o estudo da Lexicologia para o aprofundamento do estudo das palavras. Essa parte do livro tem uma organização interessante, pois subdivide-se em 3 livros para dar conta do conteúdo sobre as palavras, sua formação, escrita e pronúncia. O Livro I aborda o estudo da fonologia, isto é, uma parte da Lexicologia que dedica-se ao estudo dos sons que formam as palavras, como dito anteriormente, a boa pronúncia é o tema central do livro como um todo.

O Livro I tem 3 capítulos e o capítulo I explora a pronúncia correta das letras e seus agrupamentos na formação das palavras, o que leva Alves (1897) a apresentar uma espécie de prontuário para orientar o ensino acerca da pronúncia das vogais puras e nasais, como exemplificado no quadro descrito por ele no Quadro de vozes, no livro I e capítulo 1.

Quadro 2 – Quadro de vozes

| <i>Segunda Gramática da Infância – Parte I – Capítulo 1</i> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 33 - Eis o Quadro das vozes:                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| P<br>U<br>R<br>A<br>S                                       | Â(sic) aberto, como em Gurupa(sic).<br>A fechado, como em mas.<br>A grave, como em porta.<br>É aberto, como em café.<br>A fechado, como em merée(sic).<br>(sic)<br>E grave-ambiguo (quasi(sic) i),<br>I agudo, como em funil.<br>I grave, como em quasi(sic) o, como em bondade.Ó agudo, como em avÓ.<br>Ô fechado, como em avó<br>O grave, como em olaria.<br>O grave-ambiguo(sic) (quasi(sic) u), como em livro<br>U agudo, como em caju.<br>U grave, como em tribu(sic). |
| N<br>A<br>S<br>A<br>E<br>S                                  | AN, como em irmã.<br>EN, como em joven(sic)<br>IN, como em linde(sic).<br>ON, Como em son(sic).<br>UN, como em mundo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do livro *Primeira Gramática da Infância*, de Francisco Ferreira de Vilhena Alves, 1897, p.14.

No quadro apresentado, Alves (1897) elenca um resumo sobre o estudo das vozes, destacado por ele como fonemas que passam com facilidade pelo tubo vocal e no quadro são representadas pelas vogais com e sem acento. Nesse seguimento, ele divide o estudo das vozes em puras e nasais. Outro ponto observado é a preocupação de Alves (1897) em resumir o conteúdo apresentado, de forma, a deixar claro como cada vogal, acentuada ou não, deve ser pronunciada.

Os exemplos em destaque, puras e nasais, direcionam a criança a encontrar familiaridade na pronúncia da vogal em destaque, com o som da mesma letra apresentada em palavras de seu cotidiano. Creio que ao trazer esse quadro de forma detalhada e exemplificada, o autor busca possibilitar a compreensão da criança na formação de palavras.

A preocupação com a pronúncia correta como condição para o domínio da leitura faz com que esse professor apresente observações, no final do capítulo I, com o intuito de deixar claro o que não pode ser esquecido pelo professor e pelo aluno sobre os fonemas. Nesse sentido, Alves (1897, p. 16) esclarece que “[...]Não se deve confundir os fonemas com as letras. Phonemas(sic) são os sons; e letras são a representação graphica(sic) dos sons”. Assim, com a proposta de verificar se a

criança aprendeu a diferenciação entre som e fonema, professor apresenta o exercício de fonética do livro, Alves (1897, p. 16):

**EXERCICIO(sic)**  
**(Designar os diferentes fonemas)**

Casa. Pará, Chamma(sic). Trophéo(sic). Sopé. Seres. Javali. Jaru. Enxó(sic). Sol. Amor. Luz. Inanbú(sic). Manhan(sic). Estevam(sic). Bens, Ventilação. Fim. Tinta. Onça. Contar. Unção(sic). Jano(sic), Gelo, Charuto, Nenhum. Batalha, Bola. Querer. Ramo. Gra-de. Tenro, Seis. Zelar. Exercito(sic), Fatal. Vintem(sic). Gula. Teuto. Dedal. Pecego(sic),

O Capítulo II, do Livro I, da Parte I, apresenta como conteúdo o ensino da prosódia para orientar os professores sobre a pronúncia dos sons e das palavras formadas por esses sons. Nesse seguimento, esse capítulo apresenta um certo destaque para a compreensão sobre as características para a formação das sílabas, sua divisão e classificação da formação das palavras, com ênfase para os encontros vocálicos, sua denominação, além de orientações para a emissão da voz, condição essencial para o desenvolvimento da leitura.

A pronúncia das consoantes é outro ponto em destaque no capítulo II, visto que Alves (1897) alerta sobre o cuidado com a intensidade da pronúncia dessas letras, sem esquecer das regras gramaticais ao agrupá-las com as vogais, e como *práxis*, ao final do capítulo, finaliza com um exercício de aplicação.

Se os capítulos I e II do Livro I voltam-se para as letras e a formação de sílabas e palavras, o capítulo III centra-se na abordagem na ortografia. Nesse capítulo, Alves (1897) dedica-se em esclarecer sobre os sistemas ortográficos que não podem passar despercebidos no ensino da leitura e da escrita, principalmente da leitura, onde a criança deverá já dominar a formação de palavras e suas características.

Alves (1897) aponta a ortografia fonética, para que a criança possa escrever as palavras tal como a pronúncia, a ortografia etimológica, onde o professor orienta a escrita da palavra, conservando as características de derivação da palavra e, por fim, a ortografia mista, em que a criança deverá ser ensinada a escrever a palavra de acordo sua etimologia, modificando-a de a partir de sua pronúncia. As letras, as notações léxicas, representações dos sons e as regras de ortografia também são privilegiadas nesse capítulo que finaliza com a aplicação de exercícios pelos professores, peças-chave nesse modelo de ensino apontado por Alves (1897).

Sobre a atuação docente Boto (2017, p. 3) reforça que “[...] o papel do professor tem na vida institucional o lugar de representante institucional da cultura elaborada”,

logo, é aquele que assenta a mediação entre o aluno e os materiais disponíveis ao ensino, nesse caso, o livro.

A leitura e sua constante prática é algo latente nesta obra de Alves (1897), haja vista que não bastava apenas o aluno saber ler, era preciso ter o total domínio do que se estava lendo. Desse modo, o livro II, da Parte I, da *Segunda Gramática da Infância* traz o estudo da morfologia, conteúdo essencial para o domínio das formas de formação de palavras. Essa parte da obra compõe-se de dois capítulos, o capítulo I apresenta uma abordagem sobre os elementos mórficos, com ênfase para o estudo dos prefixos e sufixos, exemplificados em quadros.

O movimento exposto no capítulo I sobre o estudo dos prefixos e sufixos são aprofundados em dois artigos: o artigo I com uma apresentação de alguns prefixos e suas principais significações e o artigo II com a abordagem de alguns sufixos e suas significações. É importante frisar que cada conteúdo abordado na obra de Alves (1897), é permeado com um alerta do autor sobre a significação das palavras, uma preocupação circunscrita nas entrelinhas do conteúdo exposto, o que, de certa forma, mostra uma conferência do autor com o seu leitor, isto é, se de fato o que estar sendo ensinado está sendo compreendido.

Já o capítulo ii, do livro II, destaca-se pelo estudo da Kompenonia, que nada mais é a explanação da flexão, ou seja, a variação na terminação da palavra. Desse modo, em dois artigos tematiza no artigo I os conteúdos de flexão nominal genérica, sua variação de gênero, flexão numérica, grau do substantivo, grau do adjetivo qualitativo e suas especificações. O artigo destaca a flexão verbal com um amplo estudo por meio de um quadro onde o autor expõe as flexões verbais.

As conjugações verbais são centrais na Parte I dessa obra de modo a possibilitar, ao aluno do curso médio, o domínio sobre as conjugações em todos os tempos verbais e finaliza com um extenso exercício com vocábulos, onde o aluno, uma vez dominado o conteúdo, deverá classificar as palavras da situação apresentada, como demonstra no exercício de flexões verbais Alves (1897, p. 87):

#### EXERCICIO(sic)

**(Indicar os elementos significantes dos vocábulos(sic), classifical-os(sic), e aplicar(sic) as theorias(sic) das flexões)**

Mar - Preamar - Acção(sic - Acções(sic) - Rencções(sic) - Estancia(sic) - circunstancia(sic) - Circumstancias(sic) - Folha - Folhagem - Flor - Florir - Refflorir- Flores-Acephalo(sic) - Adjectivo(sic) - Adjuncto(sic) - Antemanha(sic) - Anteparo - Circumferencia(sic)- Circumloção(sic) - Antemanha -

Contraproducente – Contrapor – Desfigurar - Desnor(sic) - Entrelinhas Equilatero(sic) - Equiângulo(sic) - Equinoxio(sic)-tear -Infeliz - Infelizes- Feliz - Intervi(sic) - Intercalar-I nterpor - Post-scriptun(sic) – Preeminencia(sic) – Presentir - Procurador – Prometter(sic) – Refazer – Reclamar – Redobrar – Repôr-Semidis(sic) - metro - Semicirculo(sic) - Subscrever - Submitter(sic) - Submarino - Sobrenadar-Sobrecarregar – Superfino - Superlativo -Transportar - Transacção(sic) -Transgredir - Vice-rei - Vice-presidente - Soldado-Soldados – Batalhão - Passaro(sic) -Passaros(sic)-Bando - Guia-Prefiro este mator(sic) áquellesinho(sic).

O exercício mostra que o perfil do aluno do Curso Médio do Ensino Primário paraense seria o aluno com boa prática de conjugação verbal, o que lhe concederia a boa escrita e a leitura fluente, contudo tal habilidade estaria diretamente relacionada ao saber-de-cor as regras da escrita para o domínio da boa oratória.

A Parte I da *Segunda Gramática da Infância* de Alves(1897) finaliza com um amplo estudo da Taxonomia, dividido em 8 capítulos que traduzem as 8 classificações das palavras, denominadas partes da oração, tais como: substantivo, pronome, adjetivo, verbo, preposição, advérbio, conjunção e interjeição. Cada uma dessas classes de palavras é detalhadamente explicada por esse professor de forma a não deixar dúvidas sobre o uso das palavras nas orações e na composição dos textos, exploradas na escrita e na leitura.

Se por um lado na obra *Primeira Gramática da Infância* Alves (1896) buscou explicar brevemente as classificações das palavras para o ensino de português, escrita e leitura no curso primário complementar; por outro, na obra *Segunda Gramática da Infância* (1897), esse intelectual busca aprofundar cada uma dessas classes de forma detalhada, bem como levar o aluno do Curso Médio a saber aplicar seus usos em diferentes situações da escrita por meio dos exercícios de fixação do conteúdo.

O livro *Segunda Gramática da Infância* procura possibilitar a professores e alunos do Curso Médio do Ensino Complementar um amplo conhecimento da Língua Portuguesa, o que, de certa forma, justifica a extensão do livro em 2 partes subdivididas em diversos capítulos. Assim, na Parte II dessa obra, Alves (1897) busca trazer o desfecho para o domínio da gramática com o estudo da Sintaxe de funções, de concordância, regência, construção e pontuação, em suma, um aprofundamento do conteúdo seguido de exercícios com frases e textos pequenos. Como explana Alves (1897, p. 139) no exercício sobre adjunto adverbial:

### EXERCÍCIO(sic)

Conforme a vontade quer, assim acha. Se a vontade quer favorecer, achará merecimento em Judas; se a vontade optar condenar(sic), achará culpas em Christo(sic). Véde(sic) sahir(sic) Christo(sic) do pretorio(sic) de Pilatos, acompanhador de grande tropel de justiça, e vereis na representação d'aquella(sic) tragedia(sic) que cada dia acontece no mundo. O innocente(sic) caminhava para o supplicio(sic), o prégão(sic) dizia as culpas, o coração levava as defezas(sic). As culpas do pregão eram falsas, as defezas(sic) do coração eram verdadeiras: mas como o coração no mundo não val(sic) testemunha, morreu crucificada a innocencia(sic). Quare(sic) tos(sic) traslados deste processo se formam cada dia no juizo(sic) humano! (Vicira(sic).)

## 5.3 A LEITURA PELA IMPRENSA

A revista *A Escola*, fundada a partir das recomendações expostas no Regulamento da Instrução Pública do Pará de 2 de janeiro de 1899, atuou como um importante instrumento propagador do ensino, por meio dos exercícios e práticas para o ensino de leitura no Pará. Com publicação iniciada em 3 de maio de 1900, buscou fomentar a Educação Primária com orientações para a prática docente do professorado do Estado.

Esse impresso destinava uma de suas colunas para divulgar as atualizações para o ensino da língua portuguesa e formas de como a leitura deveria ser ensinada nas escolas primárias.

Em se tratando das orientações para o ensino nas escolas primárias do Pará, qualquer assunto, artigo, orientação, opiniões, passavam pela apreciação dos redatores do impresso que, em sua maioria, era formada por homens e mulheres ilustres do ensino paraense. A revista *A Escola*, por exemplo, tinha um corpo redator de grande influência na educação, a exemplo de Virgílio Cardoso, que em 1900, estava à frente da diretoria de instrução pública do Estado.

Atento às recomendações previstas no Regulamento da Instrução Pública de 1899, Virgílio Cardoso cria esse impresso em 1900 para fornecer “[...] verdadeiramente um repositório das idéas(sic) e opiniões do professorado paraense”, como define um dos redatores da revista, o professor Conego Andrade Pinheiro (1901, p. 908), na edição de nº 18 de 1901. Diante **de disso**, cabe frisar que o impresso educacional *A Escola*, por ser um impresso criado por iniciativa do diretor da instrução, atuava como um dispositivo de controle do Estado sobre as práticas ocorridas na escola.

Seu corpo redator tinha a função de organizar tudo que seria publicado, quer fossem informações da diretoria da instrução do Pará, que fossem notícias da educação no Brasil e mundo. Os professores que atuavam no ensino público, tinham a oportunidade de expressarem suas opiniões e contribuições para o ensino como colaboradores, contanto que, essas produções, passassem por pontos regulatórios, adequando-as para serem publicadas.

Os guias para a apreciação desses textos, são mencionados por um de seus redatores Castro Pinto, que na primeira edição desse impresso em 1900 destaca que toda e qualquer publicação referente ao Ensino Primário, abordado nos impressos da educação, tinham que estar em consonância com o que prescrevia as regulações do ensino paraense; já os exercícios escolares, principalmente os direcionados para o Curso Elementar e Médio tinham que ser direcionados de acordo com cada ano do curso.

Com base nesses pontos, esse professor e redator da revista tinha uma intencionalidade clara, “[...] ser um órgão de propaganda, a melhor das leituras para um professor digno d’este nome, é um repertório de informações, cada qual mais interessante” (Castro Pinto, 1900, p.6).

A coluna *Exercícios Escolares* apresentava-se como o espaço reservado na revista para a publicação de artigos sobre metodologia, didática, além de propostas de exercícios a serem aplicados em sala de aula. Com exercícios que priorizaram o ensino da leitura e da escrita da língua materna brasileira, essa coluna orientava como a língua portuguesa deveria ser ensinada nas escolas paraenses, de forma a normalizar os usos da língua. Sobre a coluna Exercícios Escolares, assim define o redator da revista *A Escola*, Castro Pinto (1900, p. 5):

Este destino também é o da secção(sic) consagrada aos exercícios(sic) Escolares. Cabe ao professor, segundo os modelos, multiplical-os(sic) , adaptando-os ás(sic) necessidades das classes que ele dirige. São muito simples esses exercicios(sic) como n'este(sic) numero(sic) inaugural se pode ver.

O redator do número inaugural da revista *A Escola* de 1900, procurou frisar o que cada coluna trazia para a educação do estado. Nesse âmbito, a criação da coluna *exercícios escolares* tinha propósitos específicos para além de uma simples composição de um impresso informativo. Entre os propósitos, destaca-se o caráter metodológico como ponto de partida para o bom andamento dos sistemas de ensino,

assim como orientações de que o ler e o escrever era apenas um meio de promoção das faculdades intelectuais da criança. Sobre essa compreensão, assim esclarece I Castro Pinto (1900, p. 4) na revista *A Escola* de nº 5 :

Mesmo no puro terreno das ideias, não fallando(sic) no preparo dos sentimentos e do caracter(sic) da infância, sob a influência das lições(sic) que o professor é obrigado a ministrar, a incumbencia(sic) deste é muito mais vasta e fecunda que a de promptificar (sic) a memoria(sic) do discipulo(sic) com a arte de ler e escrever. Esta ultima(sic) aquisição(sic) é apenas um meio; o fim é muito mais nobre e elevado: cultivar methodicamente(sic) as faculdades intellectuais do menino, para tornal-o(sic) adulto no espirito(sic), quando for adulto no corpo, isto é, tornal-o(sic) apto em conhecer por si, aitonomo(sic) no raciocinio(sic), homem feito no pensar.

A fala de Castro Pinto (1900) é enfática ao afirmar que o cultivo metodológico das faculdades intelectuais da criança para o domínio da arte de ler e escrever, deveria ser direcionada para a busca por uma formação intelectual pensante. Para esse intelectual, esse tipo de formação significa muito mais que uma prática exclusivamente mecânica, assim, ele defendia um ensino para a promoção de um desenvolvimento das faculdades mentais, da mesma forma como busca-se pelo desenvolvimento físico da criança. Formar para a promoção das faculdades mentais e formar para potencializar a vocação do aluno.

O desenvolvimento de uma sociedade letrada, fazia desse impresso um mecanismo não apenas de orientação docente, mas de fidelizar um público leitor formado por professores e alunos. Ter um público leitor entre os alunos, não seria problema para os redatores da revista *A Escola*, haja vista que, esse impresso, tinha uma coluna exclusiva para a publicação de contos e biografias para atrair a curiosidade da infância paraense, como define Castro Pinto (1900, p. 5) em artigo para a apresentação das colunas deste impresso:

Uma seção é destinada a contos e biografias, isto é, á(sic) novella(sic) e á(sic) historia(sic), como ellas(sic) devem ser para o estudante em tão verdes anos, fallando-lhe(sic) á(sic) imaginação, que a pedagogia manda hoje aliciar, entre as creanças(sic), em proveito do ensino, como estímulo mais forte em tal idade(sic). E a lição de moral, disfarçada na poesia captivante(sic) de uma ligeira narração phantasiada(sic), cujo enredo traduz um conselho e um exemplo novamente dados.

A fala desse redator da revista *A Escola* não escondia as reais pretensões desse impresso em “aliciar”, por meio da leitura, as jovens mentes para o mundo de vantagens e crescimento existente com o compromisso de cada criança com a sua nação. Esse estilo sedutor de um ensino intencional, mostra como as publicações desses intelectuais eram estrategicamente planejadas para arregimentar uma base de professores primários, alinhados com o projeto de sociedade republicana em curso, e nesse projeto os alunos tinham um papel essencial, serem consumidores de textos diversos de cunho moralizante e exímios leitores.

Sobre o conteúdo para o ensino da leitura, publicado nas duas colunas, destinadas para esse fim nas edições da revista *A Escola*, destaca-se a prevalência de contos e biografias. Os contos traziam longas narrativas de situações de personagens, presentes na realidade paraense. Os contos retratam feitos de personalidades políticas e militares do Pará, com a proposta de trazer exemplos de homens, mulheres e até mesmo crianças, nos quais as crianças deveriam se esmerar.

Contos como *Abnegação Infantil*, com autoria de Marianna Macedo Vilhena, eram comuns para o exercício de leitura. Como a publicação da revista *A Escola* era mensal, a cada mês era publicado neste impresso um conto ou uma biografia de alguma personalidade pública. No caso do conto *Abnegação Infantil*, o conteúdo retrata a jornada heroica do menino José Coelho da Mota, uma criança responsável por transportar mensagens. Nesse conto, o menino foi responsável por levar a mensagem de socorro do cônego João Batista Gonçalves Campos, membro do partido dos **philantropicos**, por ocasião da Revolta Militar de 1835.

## SEÇÃO 6 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa trouxe para análise o ensino de leitura e escrita no Ensino Primário paraense, ao mesmo tempo, em que abordou uma questão candente na educação, o projeto político de governo republicano como um fator determinante de promoção da escola primária, um lugar institucionalizado de formação a desenvolvimento da arte de fazer alunos leitores para a nova composição social do Estado do Pará.

As formas e usos do ensino de leitura e escrita no período de 1890 a 1912, revelou vários aspectos de como esse ensino foi pensado, construído e consolidado no Ensino Primário do Pará. Assim, longe de querer julgar a verdade das fontes utilizadas nesta pesquisa, busquei dialogar com o ensino de leitura e escrita como um processo heterogêneo e de múltiplas facetas ao longo do recorte temporal pesquisado.

Desse modo, a pesquisa revela que as finalidades, propostas nesse ensino, não foram alcançadas, apesar dos documentos oficiais expressarem claramente a intencionalidade de como e para quê destinava-se a educação no Pará. As fontes analisadas, principalmente os impressos, como a *Revista de Educação e Ensino*, *A Escola* e a *Revista do Ensino* mostraram como cada leitura, selecionada para o ensino, atuava de forma intencional no ensino de leitura e escrita.

O estudo revelou ainda que o ensino de leitura e escrita no Pará seguiu um perfil de cunho moral, cívico e não linear, entretanto enfrentou muitas tensões pedagógicas entre os professores, devido as divergências sobre o conteúdo a ser ensinado e a metodologia utilizada. Assim, por meio de um olhar amplo dos programas de ensino, artigos para a orientação do ensino aos professores e exercícios de leitura e escrita, destinados aos alunos, foi possível constatar que a leitura e a escrita figuraram no Ensino Primário paraense de muitas formas.

A pesquisa evidenciou que a atuação rígida e prescritiva da Diretoria Geral da Instrução Educação e do Conselho Superior de Instrução, órgãos protagonistas na garantia da uniformização do ensino, via programas de ensino nas Escolas Primárias, era a forma de controle sobre a educação via programas de ensino.

Os programas de ensino de 1890, 1903 e 1910, atuaram como prontuários para práticas do ensino de leitura e escrita, todavia, os professores que atuaram como redatores da *Revista de Educação e Ensino*, *A Escola* e a *Revista do Ensino*, nem

sempre concordavam com a forma como o ensino deveria ser dirigido pelo professor primário. A atuação intelectual desses redatores fez com que, muitos deles, elaborassem formas de ensinar a partir de suas percepções de ensino, publicadas em artigos nos impressos pedagógicos.

Em 1890 as aulas de leitura seguiam uma orientação clara e prescrita nos artigos do Regulamento da Instrução de 1890, com um ensino que ia do exercício das lições escritas, seguido da prática de leitura praticadas a partir de um tema que se desdobrava nas formas para ensinar a criança a ler e a escrever. Assim a escolha do tema definiria a aula, logo a missão do professor no desenvolvimento de sua prática docente exigia planejamento, estratégias e formas de verificação do conteúdo aprendido.

Se a escrita perfeita era algo a ser alcançado, a leitura e a oralidade da criança deveriam seguir um perfil do aluno que lia e sabia sobre quais assuntos estava falando, a partir da prática de perguntas e respostas, que ocorriam como forma de enriquecimento da oralidade.

Os estudos empreendidos na pesquisa em tela evidenciaram que o professor primário paraense tinha um perfil heterogêneo. Muitos deles, eram homens da leitura, alinhados às correntes pedagógicas modernas, o que fazia deles, autores de formas de ensinar diferenciadas das prescritas nos programas de ensino.

A pesquisa mostrou o quanto os mestres do ensino foram atuantes na promoção de práticas de leitura e escrita para além dos que prescrevia os Programas de Ensino. A busca pelo rompimento de velhas práticas de ensino de leitura e escrita no entender dos docentes, a exemplo de Teodoro Rodrigues, que por meio de seus artigos publicados nos impressos, foi capaz denunciar e propor uma renovação urgente da língua não apenas escrita, mas na fala, fatores que no seu olhar de linguista, trazia impactos para o ensino primário.

Diante do exposto, as análises realizadas mostraram que o uso do ensino de leitura e escrita assumiu formas de acordo com a corrente linguística dos professores, destacando que as dificuldades enfrentadas pelo Ensino Primário paraense eram bem maiores do que o imaginado. Se não bastasse a falta de materiais adequados ao ensino e a falta de estrutura das escolas, as formas de ensinar a ler e a escrever heterogêneas praticadas, somavam-se ao grande dilema do Estado – que queria desenvolver-se – o alto índice de analfabetos.

Enfim, se por um lado a forma de ensinar a ler e a escrever não era consenso entre o professorado do Pará; por outro, a promoção de um ensino, alinhado aos padrões republicanos para a formação do cidadão letrado, era um compromisso de todos, haja vista que a educação era o caminho para alcançar o padrão de sociedade moderna.

A pesquisa arrolada destacou que a leitura e a escrita figuraram nos programas de ensino, no período de 1890 a 1912 de formas diferenciadas, sendo ministradas como matérias separadas fora do ensino de Português até 1910, momento em que passam ser consideradas conteúdo do ensino de Língua Portuguesa. Era recorrente nos exercícios de leitura e escrita o teor patriótico de memórias dos grandes heróis da pátria e personalidades da política paraense.

Um outro aspecto revelado neste estudo foi o protagonismo dos impressos pedagógicos na organização, orientação, divulgação e promoção das práticas para o ensino de leitura e escrita nas escolas primárias. A *Revista de Educação e Ensino*, a revista *A Escola* e a *Revista do Ensino* atuaram como dispositivos para reverberarem não apenas lições e exercícios a serem implementados pelo professorado em sala de aula, mas, principalmente como porta-vozes de um pensar sobre a identidade da criança paraense, do que significava ser um aluno dotado de boa leitura e escrita.

Portanto, os impressos pedagógicos, foram essenciais para a circulação do pensamento e do imaginário, criado em torno da educação republicana, que por meio da leitura e escrita foi possível reverberar o sentido do que significava ser letrado em meio a esse contexto. Em suma, a educação no período de 1890 a 1912 atuou como um mecanismo prioritário para sanar os problemas que afligiam a concretização do projeto republicano para o Estado do Pará. Essa educação, encontrou no ensino de leitura e escrita uma tática para a padronização, normalização e regulação de um perfil social, um dispositivo não apenas instrutivo, mas principalmente, uma forma propagar um projeto político que viu na Educação Primária a oportunidade de assegurar a aceitação social por meio de forma eficaz e duradoura, o acultramento da escola.

Dessa feita, trazer uma historiografia dos processos educativos sobre o ensino de leitura e escrita no Pará, é visibilizar e libertar seus sujeitos e formas de aprender que encontram resistências mesmo diante das tentativas de padronização; é trazer à tona, a história do cotidiano da escola, seus professores, alunos e todos aqueles que fizeram a escola primária no Pará.

Em decorrência disso, a escrita deste trabalho move-se com o desejo de poder contribuir e instigar o desenvolvimento de pesquisas que fortifiquem a função política e social da História da Educação na Amazônia. A promoção e a divulgação de pesquisas que tratem da gênese do ensino de leitura e escrita no Pará, tendo como palco o Ensino Primário na Primeira República, traz perspectivas para a compreensão da leitura e escrita, assim como, das práticas leitoras, questões cruciais para entender o contexto escolar.

É chegada o fim desta jornada que não esgota-se aqui, esta iniciada a partir de indagações sobre a leitura e a escrita, entre uma professora e seus alunos, em uma sala de aula de uma escola de Ensino Fundamental da periferia de Belém. Quem poderia imaginar que uma reflexão feita sobre a leitura e escrita em revistas para crianças, pudesse revelar tantas nuances da história do ensino de leitura e escrita no Pará.

## **FONTES DOCUMENTAIS**

### **Regulamentos**

PARÁ. Governo do Estado. **Regulamento Escolar – programas, horário e instruções pedagógicas para as Escolas Públicas do Estado do Pará - Ensino Primário de 21 de julho de 1890**. Belém: Typografia Tavares Cardoso & C<sup>a</sup>, 1890.

PARÁ. Governo do Estado. **Regulamento Geral da Instrução Pública reorganizado pelo Decreto nº. 625 de 2 de janeiro de 1899**. Belém: Typografia do Diário Oficial, 1889.

### **Relatórios**

PARÁ. **Relatório referente ao ano de 1899, apresentado ao Exmo Sr. José Paes de Carvalho, governador do Estado**. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1899.

PARÁ. **Relatório referente ao ano de 1909, apresentado ao Exmo Sr. João Antônio Luiz Coelho, governador do Estado**. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1909.

PARÁ. **Relatório referente aos anos de 1910-1911, apresentado a Exmo Sr. Dr. João Antônio Luiz Coelho, Governador do Estado**. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1911.

### **Decretos**

PARÁ. **Decreto nº 850 de 30 de abril de 1900, que torna obrigatória a assinatura revista A Escola para os professores primários do Estado**. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1900.

PARÁ. **Decreto nº 1190 de 1903, regulamentado pelo governador do Estado**, o Exmo Sr. Augusto Montenegro em 1903. Pará – Brasil: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1903.

PARÁ. **Decreto nº 1689 de 28 de abril de 1910, que reorganiza o Ensino Primário do Estado**. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1910.

PARÁ. **Decreto nº 1722 de 3 de setembro de 1910, que aprova o programa para os exames de estudos primários do Estado**. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1910.

PARÁ. **Decreto nº 1695 de 30 de maio de 1910, que orienta os programas de ensino para Educação Primária do Estado**: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, Pará, 1910.

### **Revista de Educação e Ensino**

**Revista de Educação e Ensino**, v.1, n. 8. Belém: TypografiaTavares Cardoso & C<sup>a</sup>, out. 1891. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176513>. Acesso em: 14 maio 2020.

**Revista de Educação e Ensino**, v.2, n. 5. Belém: TypografiaTavares Cardoso & C<sup>a</sup>, ago. 1892. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176857>. Acesso em: 14 maio 2020.

**Revista de Educação e Ensino**, v.2, n. 8. Belém: TypografiaTavares Cardoso & C<sup>a</sup>, set.1892. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176857>. Acesso em: 14 maio 2020.

**Revista de Educação e Ensino**, v.4, n. 9. Belém: TypografiaTavares Cardoso & C<sup>a</sup>, set. 1894. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176875>. Acesso em: 14 maio 2020.

**Revista de Educação e Ensino**, v.4, n.10. Belém:TypografiaTavares Cardoso & C<sup>a</sup>, out. 1894. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176881>. Acesso em: 14 maio 2020.

**Revista de Educação e Ensino**, v.5, n. 7. Belém: TypografiaTavares Cardoso & C<sup>a</sup>, jul. 1895. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176876>. Acesso em: 14 maio 2020.

**Revista de Educação e Ensino**, v.5, n. 9. Belém:TypografiaTavares Cardoso & C<sup>a</sup>, set. 1895. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176877>. Acesso em: 14 maio 2020.

### **Revista A Escola**

**Revista A Escola**, n. 1. Belém: Imprensa Oficial, maio 1900.

**Revista A Escola**, n. 4. Belém: Imprensa Oficial, jun. 1900.

**Revista A Escola**, n. 5. Belém: Imprensa Oficial, ago. 1900.

**Revista A Escola**, n. 46. Belém: Imprensa Oficial, jan.1904.

**Revista A Escola**, n. 48. Belém: Imprensa Oficial, mar.1904.

**Revista A Escola**, n. 48. Belém:Imprensa Oficial, abr.1904.

### **Revista do Ensino**

**Revista do Ensino**, n. 2. Belém: Typografia do Instituto Lauro Sodré, out.1911. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160519>. Acesso em: jun.2020.

**Revista do Ensino**, n. 5. Belém: Typografia do Instituto Lauro Sodré, jan. 1912.  
Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160519>. Acesso em: 11 jun. 2020.

**Revista do Ensino**, n. 6. Belém: Typografia do Instituto Lauro Sodré, fev. 1912.  
Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160897>. Acesso em: 11 jun. 2020.

**Revista do Ensino**, n. 8. Belém: Typografia do Instituto Lauro Sodré, abr. 1912.  
Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160897>. Acesso em: 11 jun. 2020.

**Revista do Ensino**, n. 10. Belém: Typografia do Instituto Lauro Sodré, jun. 1912.  
Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160523>. Acesso em: 11 jun. 2020.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro**. São Paulo: UNESP / SBHE, 2023.

AMÂNCIO, Lázara de Barros. **Ensino de leitura e grupos escolares**: Mato Grosso 1910-1930. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ALVES, Francisco Ferreira Vilhena. Assumptos Grammaticaes. **Revista de Educação e Ensino**, [S.l.], p. 135-137, 1982.

ALVES, Francisco Ferreira de Vilhena. **Primeira grammatica da infância**. 3. ed. Belém: Typ Pinto Barbosa, 1896.

ALVES, Francisco Ferreira de Vilhena. **Segunda grammatica da infância**. Pará. 2. ed. Belém: Typ Pinto Barbosa, 1897.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944. *In*: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 173-187.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na teoria Histórico-Cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-genecidade na educação. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; PETITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Literária e Cultura Acadêmica, 2017. p. 62-77.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Unesp, 2017.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo. **O pecado original da república**: debates, personagens e ventos para compreender o Brasil. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

CASTILHO, Antônio Feliciano. Pontuação. **Revista do Ensino**, [S.l.], n. 12, p. 452-457, 1912.

CASTRO, Fábio Fonseca de. Protocolo de Sonhos. *In*: CASTRO, Fábio Fonseca de. **A cidade sebastiana**. Era da Borracha, Memória e Melancolia numa Capital da Modernidade. Belém: Edições do Autor, 2010. p. 19-65.

CATANI, Denise Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em revista**. São Paulo: Escrituras, 2002.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel. **L'invention du quotidien**. I ("Arts de faire"). Paris: Gallimard, 1990.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. Tradução de Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EduFSCar, 2021.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Unesp, 2014.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.11, abr. 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. In: CHERVEL, André. **Histoire de l'éducation**. Tradução de Paulo Ricardo da Silva Rosa. Mato Grosso: INFI/UFMS, 1988. p. 59-119.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um domínio de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: (PDF) História das disciplinas escolares - reflexão sobre um campo de pesquisa (Chervel) Cap de livro digitalizado p. Acesso em: 14 fev. 2026.

COELHO, Geraldo Mártires. **No coração do povo – o monumento à república em Belém 1891 – 1897**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

COELHO, Geraldo Mártires. Na Belém da Belle Époque da Borracha (1890-1910): dirigindo olhares. **Revista Escritos**-Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, [S.l.], n. 5, p. 141-168, jul. 2011.

COELHO, Maricilde Oliveira. **Século XIX**: o livro na instrução primária da província do Pará. Belém: Cípera, 2022.

COSTA, Célio Juvenal. Fontes Jesuíticas e a educação brasileira. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Minas Gerais: UFGD, 2010. p. 193-214.

CUNHA, Maria Teresa Santos Cunha. **Modelos para ensinar a leitura**: dois manuais de ensino para professores: décadas de 1940-1960. São Paulo: Unesp, 2014. p. 179-198.

ESCOLANO, Augustín Benito. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva, Campinas: Alínea, 2017.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

FARIAS, William Gaia. A República no Pará: os primeiros momentos. *In*: SARGES, Maria de Nazaré dos Santos; RICCI, Magda de Oliveira (org.). **Os oitocentos na Amazônia**. Belém: Açaí, 2013. p. 183-205.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Entre Livros: a História do Ensino de Leitura e de Escrita. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita**. São Paulo: Unesp, 2014. p. 121-139.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Unesp, 2006.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín Benito. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-139.

FRAIHA NETO, Habib. **Oswaldo Cruz e a febre amarela no Pará**. 2. ed. Ananindeua: Instituto Evandro Chagas, 2012.

FRANÇA, Maria Perpetuo Socorro G.S.A. A Escola Normal Na Província do Pará no Império. *In*: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria Perpetuo Socorro G.S.A.; ALVES, Laura Maria da Silva Araújo (org.). **Educação e instrução pública no Pará imperial e republicano**. Belém: EDUEPA, 2015. p. 51-68.

FRANÇA, Maria Perpetuo Socorro G.S.A.; SANTOS, Darlene da Silva Monteiro; LOPES, Mário Allan da Silva. A Escola Normal do Estado do Pará (1890-1912): Saberes e Práticas Educativas. *In*: MENDES, Iran Abreu; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **Escolas normais do Brasil**: espaços de (trans)formação docente e produção de saberes profissionais. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2020. p. 131-159.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G. S. A. **José Veríssimo (1897-1916) e a educação brasileira republicana**: raízes da renovação escolar conservadora. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial, 2005. Disponível em: ReP USP - Detalhe do registro: Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. Acesso em: 14 fev. 2025.

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; PETITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Literária e Cultura Acadêmica, 2017. p. 62-77.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LACERDA, Lilian. **Álbum de leitura**: memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 6. ed. São Paulo: Mercado Aberto, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2019.

LE CHERVEL. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. São Paulo: Teoria & Educação, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et.al.* 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

LE MOS, Odorico. A nossa instrução pública no último Congresso do Estado. **Revista de Educação e Ensino**, [...],p. 129-133, 1894.

MAGALDI, Ana Maria B. M.; XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MAGALHÃES, Justino. **Na rota da educação**: epistemologias, teoria, história. Campinas: Edufu; Unicamp, 2022.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MEDINA, Camila Beltrão. **Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945): a história da educação pela clivagem do impresso.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

MEIRA, Octávio. **A primeira república no Pará: desde o crepúsculo da monarquia até o golpe de estado de 1891.** Belém: Fanlângola, 1981. v. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994).** 1997. Tese (Doutorado em Livre-docência em Metodologia da Alfabetização) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil,** 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 11 jun. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo / 1876-1994.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Manuais para ensinar a ensinar a leitura e a escrita (1940-1950). *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **História do ensino de leitura e escrita.** São Paulo: Unesp, 2014b. p. 199-222.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **História do ensino de leitura e escrita.** São Paulo: Unesp, 2014a.

NÓVOA, Antônio. A imprensa da educação e o ensino. *In*: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em revista.** São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-32.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Ciência Positiva: racionalidade moderna. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação.** Petrópolis: Vozes, 2016. p. 51-96.

PINHEIRO, Cônego Andrade. A escola. **Revista A Escola,** n. 18, p. 907-914, 1901

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2017.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. O poder dos livros de leitura no início do século XX. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **História do ensino de leitura e escrita**. São Paulo: Unesp, 2014. p. 291-314.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Educação e Infância no Brasil: trajetórias de pesquisa. *In*: RIZZINI, Irma (org.). **Estudos sobre a criança e a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015. p. 41-62.

RODRIGUES, Theodoro. A Escola. **Revista do Ensino**, Belém, n. 5, p. 298-299, 1912.

SÁ, Dominichi Miranda de. **A ciência como profissão**: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935). Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

SANTOS, Darlene da Silva M; FRANÇA, Maria do P. Socorro G. S. A. A imprensa pedagógica e educação no Pará em dias de República: a revista A Escola e a Revista do Ensino como instituições de formação (1900-1912). **Revista História da Educação**, Rio Grande do Sul. v. 24, n. 58, p. 1-30, maio 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/92639>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SANTOS, Darlene da Silva Monteiro. **A arte de civilizar**: a educação cívico patriótica na revista *a escola* e na *revista do ensino* no Pará republicano (1900-1912). 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Ferreira dos. A Língua Portuguesa: Regimen, regime, regimem. **Revista do Ensino**, [S.l.], n. 10, p. 412-418, 1912.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém**: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2010.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR** (*online*), Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2018.

SEVCENKO, Nicolau. A inserção compulsória do Brasil na Belle Époque. *In*: SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na primeira república. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 35-94.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Os Pilares da República. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998. p. 15-60.

VERÍSSIMO. José. **A educação nacional**. 2 ed. Belém: Tavares Cardoso, 1906.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 2008.

VIANNA, A.R. Gonçalves. Prontuário Ortográfico. **Revista do Ensino**, [S./l.], n. 12, p. 434-435, 1912.

VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX), Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín Benito. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## APÊNDICE A – Inventários dos impressos pedagógicos utilizados na pesquisa

1

| <b>INVENTÁRIO DO IMPRESSO PEDAGÓGICO</b><br><b>REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO (1891-1895)</b><br><b>DO PARÁ</b> |                                     |                                          |                            |                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ANO</b>                                                                                                    | <b>VOLUME /<br/>Nº /<br/>EDIÇÃO</b> | <b>COLUNA</b>                            | <b>AUTOR</b>               | <b>ASSUNTO</b>                                                                                                                                                                                         |
| 1891                                                                                                          | V.1 Nº 8 -<br>outubro               | Assuntos<br>Gramaticais                  | Alves                      | Advérbio                                                                                                                                                                                               |
| 1891                                                                                                          | V.1 Nº 8 -<br>outubro               | Literatura                               | Alfredo<br>Sousa           | Leitura – Gênero Literário – Conto<br>(Sursum Corda)                                                                                                                                                   |
| 1891                                                                                                          | V.1 Nº 8 -<br>outubro               | Instrução<br>Pública                     | Editorial<br>da<br>Revista | Atos do Governo Federal – Exames de<br>Preparativos dos Estados                                                                                                                                        |
| 1891                                                                                                          | V.1 Nº 8 -<br>outubro               | Instrução<br>Pública – Liceu<br>Paraense | Editorial<br>da<br>Revista | Curso Integral de Letras e Ciências –<br>Explanação do Programa de Ensino                                                                                                                              |
| 1892                                                                                                          | V.2 Nº 5 -<br>Agosto                | A Escola                                 | Editorial<br>da<br>Revista | Destaque sobre o valor da Revista de<br>Educação e Ensino para a educação<br>no Pará                                                                                                                   |
| 1892                                                                                                          | V.2 Nº 5 -<br>Agosto                | Pedagogia                                | Editorial<br>da<br>Revista | Programas de Ensino – Artigo sobre o<br>que é e quais as funções de um<br>programa de ensino                                                                                                           |
| 1892                                                                                                          | V.2 Nº 5 -<br>Agosto                | Literatura                               | *                          | Leitura – Gênero Literário – Conto (O<br>voto) III parte                                                                                                                                               |
| 1892                                                                                                          | V.2 Nº 8 -<br>Setembro              | Literatura                               | Alvares<br>da Costa        | Leitura – Gênero Literário – Poema<br>( <i>Rosa Caída – Aos meus irmãos<br/>Bruno e José</i> )                                                                                                         |
| 1892                                                                                                          | V.2 Nº 8 -<br>Setembro              | Instrução<br>Pública                     | Editorial<br>da<br>Revista | Relatório – Alguns tópicos sobre o<br>nosso Ensino Primário extraídos do<br>Relatório do Dr. Diretor Geral da<br>Instrução Pública                                                                     |
| 1892                                                                                                          | V.2 Nº 8 -<br>Setembro              | Instrução<br>Pública                     | Editorial<br>da<br>Revista | Artigo – Do Conselho Superior da<br>Instrução Pública                                                                                                                                                  |
| 1892                                                                                                          | V.2 Nº 8 -<br>Setembro              | Instrução<br>Pública                     | Lauro<br>Sodré             | Lei Nº 23 de 29 de julho de 1892 –<br>autoriza o governador do Estado a<br>mandar levantar planta para três tipos<br>de edificação de escolas primárias e<br>dá outras disposições                     |
| 1892                                                                                                          | V.2 Nº 8 -<br>Setembro              | Instrução<br>Pública                     | Editorial<br>da<br>Revista | Indicação do livro <i>Coração</i> – Obra<br>italiana de Edmundo de Amices – para<br>uso da leitura nas Escolas Primárias<br>da Itália – Traduzido para o português<br>pelo filósofo João Ribeiro       |
| 1894                                                                                                          | V.4 Nº 9 -<br>Setembro              | Instrução<br>Pública                     | Editorial<br>da<br>Revista | Artigo – <i>A nossa Instrução<br/>Republicana no último Congresso</i> –<br>Análise sobre as emendas feitas pelos<br>deputados no Projeto Nº 72 do<br>Senado, relativo à Instrução Pública<br>no Estado |

|      |                     |                     |                      |                                                                                                                             |
|------|---------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1894 | V.4 Nº 9 - Setembro | Pedagogia           | Odorico Lemos        | Educação Popular – Abertura do Externato Cametaense                                                                         |
| 1894 | V.4 Nº 9 - Setembro | Literatura          | Juvenal Tavares      | Gênero Literário - Contos Infantis – <i>Jaboti vai à festa</i> – traz a lição de moral que não se deve enganar as pessoas   |
| 1894 | V.4 Nº 9 - Setembro | Instrução Pública   | Editorial da Revista | Aprovação de livro para o ensino linear                                                                                     |
| 1894 | V.4 Nº 10 - Outubro | Notícias e Anúncios | Editorial da Revista | Aprovação do Primeiro livro de leitura de autoria do professor Augusto Pinheiro para uso nas escolas primárias do Estado    |
| 1894 | V.4 Nº 10 - Outubro | Notícias e Anúncios | Editorial da Revista | A nossa Instrução Pública no último Congresso do Estado - Análise sobre o projeto de lei para a Instrução Pública do Estado |
| 1894 | V.4 Nº 10 - Outubro | Notícias e Anúncios | Editorial da Revista | Escolha dos livros pela comissão nomeada pelo conselho - Denúncia sobre a adoção de livros para o ensino de leitura         |
| 1895 | V.5 Nº 7            | Instrução Pública   | Octávio Pires        | Artigo: Aos nossos leitores - Incentivo à educação popular e expansão do público leitor                                     |
| 1895 | V.5 Nº 7            | Instrução Pública   | Editorial da Revista | Artigo: <i>O projeto de lei do congresso sobre a Instrução Pública e as razões de sua não-sanção</i>                        |
| 1895 | V.5 Nº 7            | Instrução Pública   | José Pinto           | Discurso da reabertura do Externato Cametaense                                                                              |
| 1895 | V.5 Nº 7            | Instrução Pública   | Editorial da Revista | Artigo: <i>Ensino Obrigatório - negação da sanção do projeto de lei do ensino obrigatório pelo governador do Pará</i>       |
| 1895 | V.5 Nº 7            | Notícias e Anúncios | Editorial da Revista | Relato da Exposição Interestadual e Congresso de Professores                                                                |
| 1895 | V.5 Nº 7            | Notícias e Anúncios | Editorial da Revista | Obras de Alves - <i>Gramática da Infância Gramática Portuguesa</i>                                                          |
| 1895 | V.5 Nº 9            | Pedagogia           | Editorial da Revista | O português ensinado pelas teorias modernas                                                                                 |

## 2

| INVENTÁRIO DO IMPRESSO PEDAGÓGICO<br>A ESCOLA (1900-1904) |                         |                                |                              |                                                                 |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| ANO                                                       | VOLUME / Nº<br>/ EDIÇÃO | SEÇÃO                          | AUTOR                        | ASSUNTO                                                         |
| 1900                                                      | Nº 1 - maio             | Doutrina                       | Virgílio Cardoso de Oliveira | Discurso - Programa                                             |
| 1900                                                      | Nº 1 - maio             | Contos e Biografias            | Marianna Macedo Vianna       | Conto Mensal: <i>Abnegação Infantil</i>                         |
| 1900                                                      | Nº 1 - maio             | Exercícios(sic)<br>) Escolares | M. C.                        | Portuguez(sic)<br>Fallar(sic) ou Falar?                         |
| 1900                                                      | Nº 4 - junho            | Instrução Pública              | Virgílio Cardoso de Oliveira | Discurso - Formatura de Normalistas                             |
| 1900                                                      | Nº 4 - junho            | Exercícios(sic)<br>) Escolares | Alves                        | Portuguez(sic)<br><i>A olho</i>                                 |
| 1900                                                      | Nº 4 - junho            | Legislação                     | Virgílio Cardoso de Oliveira | Programa de Ensino para as Escolas Modelo e Grupos Escolares    |
| 1900                                                      | Nº 5 - agosto           | Instrução Pública              | Alves                        | A Escola Primaria(sic)<br>Principios(sic) Pedagógicos           |
| 1900                                                      | Nº 5 - agosto           | Exercícios(sic)<br>) Escolares | Alves                        | Portuguez(sic)<br>Cumprimentar ou Cumprimentar?                 |
| 1904                                                      | Nº 46 - janeiro         | Instrução Pública              | Alves                        | Fala sobre a os objetivos da Educação Primária no Pará          |
| 1904                                                      | Nº 46 - janeiro         | Exercícios(sic)<br>) Escolares | Alves                        | Estudos de Portuguez(sic)<br>Meio                               |
| 1904                                                      | Nº 48 - março           | Instrução Pública              | Theodorico Magno             | Poesia - A Patria                                               |
| 1904                                                      | Nº 48 - março           | Exercícios(sic)<br>) Escolares | Alves                        | Estudos de Portuguez(sic)<br>Porque - Por que                   |
| 1904                                                      | Nº 49 - abril           | Exercícios(sic)<br>) Escolares | Rangel de Lima Junior        | Conto Infantil<br><i>Logica(sic) de Ferro e Coração de Ouro</i> |
| 1904                                                      | Nº 49 - abril           | Exercícios(sic)<br>) Escolares | Maria Pinheiro Arthur        | Poesia<br><i>O Segredo de Bebê</i>                              |

| INVENTÁRIO DO IMPRESSO PEDAGÓGICO<br>REVISTA DO ENSINO (1911-1912) |                         |       |                                     |                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANO                                                                | VOLUME /<br>Nº / EDIÇÃO | SEÇÃO | AUTOR                               | ASSUNTO                                                                                                                                                       |
| 1911                                                               | Nº 2 -<br>outubro       |       | Flexa Ribeiro                       | A língua portuguesa                                                                                                                                           |
| 1911                                                               | Nº 2 -<br>outubro       |       | Augusto<br>Olympio                  | Ensino Publico(sic)                                                                                                                                           |
| 1911                                                               | Nº 2 -<br>outubro       |       | Augusto<br>Olympio                  | Ensino Primário<br>Reforma de 28 de abril de 1910                                                                                                             |
| 1911                                                               | Nº 2 -<br>outubro       |       | Antonio Corrêa<br>de Oliveira       | Poesia<br>( <i>Preguiça</i> )                                                                                                                                 |
| 1912                                                               | Nº 5 -<br>janeiro       |       | Flexa Ribeiro                       | Páginas Escolhidas<br>O Valor da língua literária                                                                                                             |
| 1912                                                               | Nº 5 -<br>janeiro       |       | Teodoro<br>Rodrigues                | A Escola<br>(para crianças)                                                                                                                                   |
| 1912                                                               | Nº 5 -<br>janeiro       |       | Ferreira dos<br>Santos              | Questões de gramática e<br>philologia(sic)<br>(anomalias convencionaes(sic) da<br>orthographia(sic) portuguesa. Vozes<br>e ditongos nasais)                   |
| 1912                                                               | Nº 6 -<br>fevereiro     |       | Francisco<br>Vianna                 | Conto<br>( <i>O Ninho</i> )                                                                                                                                   |
| 1912                                                               | Nº 6 -<br>fevereiro     |       | Teodoro<br>Rodrigues                | Poesia<br>( <i>A Instrução</i> )                                                                                                                              |
| 1912                                                               | Nº 8 - abril            |       | Teodoro<br>Rodrigues                | Livros Escolares (Uma gramática<br>adoptada. Processos de análise)                                                                                            |
| 1912                                                               | Nº 8 - abril            |       | D. Francisco<br>Manuel de Mello     | Poesia<br>( <i>A Raposa e o Lobo</i> )                                                                                                                        |
| 1912                                                               | Nº 10 -<br>junho        |       | R.<br>Gonçalves<br>Viana            | Questões de gramática e<br>philologia(sic)<br>(Regímen, - Regime,-Regimem) (sic)                                                                              |
| 1912                                                               | Nº 10 -<br>junho        |       | Teodoro<br>Rodrigues                | Factos(sic) da Linguagem<br>(O portuguez(sic) no extremo-norte.<br>Alteração da prosodia(sic). Termos<br>novos-Notas ao Dicionario(sic) de<br>Brasileirismos) |
| 1912                                                               | Nº 10 -<br>junho        |       | Affonso Lopes<br>Vieira             | Conto Infantil<br>( <i>Os animais nossos amigos</i> )                                                                                                         |
| 1912                                                               | Nº 10 -<br>junho        |       | *Sem<br>identificação de<br>autoria | Poesia<br>( <i>O Sino</i> )                                                                                                                                   |
| 1912                                                               | Nº 10 -<br>junho        |       | Visconde de<br>Almeida Garrett      | Fábula<br>( <i>O menino e a Cobra</i> )                                                                                                                       |



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**TV. DJALMA DUTRA, S/N. – TELÉGRAFO**  
**Email: [ppged@uepa.br](mailto:ppged@uepa.br) – Fone: (91)4009-9552**