

*Revista EDUCAMAZÔNIA - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM, GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – Ano 3, Vol 2, Jul-Dez, 2010, Pág. 76-97.*

## **HISTÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA REGIÃO AMAZÔNICA – BRASIL DÉCADA DE 70**

Zilda Gláucia Elias Franco de Souza

**RESUMO:** Nesta pesquisa, tive como proposta resgatar a história e as práticas de leitura ocorridas num município da região amazônica, a cidade de Tangará da Serra – MT, na década de 70 – Brasil. Diversas concepções estabelecidas entre a leitura, à prática pedagógica e as leitoras são aqui analisadas. Os sujeitos dessa pesquisa são caracterizados pela docência nas turmas de Alfabetização buscando nessa reflexão “Como eles se formaram leitores, suas histórias de vida de leitura, escola, família, comunidade. O que liam e como adquiriam esses materiais, como ajudaram a formar leitores e de que forma essa prática adquirida influenciou a ação docente para formar futuros leitores.” Enveredar-se pelas narrativas sobre histórias de leitura significa buscar entender uma prática cultural marcada pelo reconhecimento de uma pluralidade de leitores, de maneiras e objetos de leitura, de histórias de vida, de trabalho. A pesquisa foi realizada com base na história de vida profissional de dez professoras alfabetizadoras. Assim, a memória, a história oral apresenta-se como principal fonte deste estudo, oportunizando momentos de reflexão sobre o vivido, à luz do presente, reconhecendo e valorizando experiências que foram silenciadas, onde uma história se entrelaça com outras por fazerem parte de um mesmo tempo e espaço, uma memória educativa que é lembrada a todo instante através de datas, momentos, dificuldades, procurando avaliar a dimensão das experiências que se apresentam em constante movimento a partir dos desafios sociais, políticos e culturais. Em relação aos objetivos constatou-se que as práticas leitoras das professoras alfabetizadoras aconteceram dentro e fora da escola. Iniciaram sua prática docente ainda leigas, a maioria cursava o ginásio, com salas numerosas, multiseriadas, muitas vezes de difícil acesso aos alunos e professoras, algumas delas na zona rural. Através da interação com os alunos, com colegas de trabalho, planejando e dividindo o pouco material didático que dispunham, em muitos momentos resumidos a giz e lousa. O desempenho da profissão exigia estudo, disciplina e comprometimento, o árduo trabalho sem materiais, a ausência de livros, os erros e acertos. De um modo geral, o hábito de leitura ainda as acompanha até hoje, leitoras e escritoras que narraram suas vidas revelando práticas de leitura e escrita de um tempo que já passou e que permanece, pois continuam sendo estudantes, professoras, com experiências e saberes humanos.

**Palavras-chave:** História da Educação. Leitura. Professoras Alfabetizadoras..

## **HISTORY OF READING LITERACY TEACHERS IN THE AMAZON REGION (BRAZIL) IN THE 70's**

**ABSTRACT:** This research aimed to reconstruct the history and the reading practices that took place in an Amazonian town called Tangará da Serra – in the state of Mato Grosso (Brazil), during the 70s. Several conceptions have been established about reading, the readers and their pedagogical practices as well. The subjects of this research are characterized by the teaching in Literacy classes as an attempt to reflect on "how they formed readers, their life histories based on reading practices, school, family, and community; what they read and how they acquired such material, how they managed to form readers and how this acquired practice influenced the teaching practice to train future readers." Embark through narratives about themselves by reading stories means seeking to understand a cultural practice marked by the recognition a plurality of readers, the manners and the objects of the reading, their life stories and their work. The survey was conducted based on the life story of ten alphabetizing teachers. Thus, the memory, the oral history presents itself as the main source of this study, providing opportunities for

moments of reflection on the experiences thereby, recognizing and valuing the experiences that were silenced, where a history is intertwined with others by being part of the same space and time, an educative memory that is recalled every moment by dates, times, difficulties, trying to assess the extent of the experiences that present themselves in constant motion from the social, political and cultural challenges. As for the goals, it was found that the reading practices of the alphabetizing teachers happened inside and outside the school. They started their teaching practice much before they were prepared to become teachers, most of them holding just a high school degree, from huge multigraded classrooms, often inaccessible to students and teachers, some of them in rural areas. Through their interaction with students, with colleagues, they planned and shared the few educational resources and material available, such as the chalk and the blackboard. To perform the teacher's role, they had to study hard, have discipline and commitment, face hard work without materials, the lack of books, learn from making mistakes and so on. In general, the habit of reading is a still characteristic they have up to this day, readers and writers who have chronicled their lives revealing practices of reading and writing from a time that has passed and still remains, as they continue like students, teachers, with human experiences and knowledge.

**Keywords:** History of Education, Reading. Literacy teachers

## Introdução

O conceito de historia  e entendido como algo que vai sendo construido de retratos, memorias que vão se misturando com as relaçoes que acontecem no dia a dia, nos cantos que se encontram no cotidiano de cada escola, nas conversas entre pessoas, nas leituras de livros e jornais. Nesses não lugares, identificados por Certeau (1996), onde ha um conjunto de enredos tecidos pelos jogos de poder segundo Bourdieu, (1990), nas maneiras de ler que não ocorreram no presente, procurando reconstituir uma pratica leitora, repondo as referencias historicas de sujeitos com historias narradas ou registradas atraves da escrita.

---

\* Professora da Universidade Federal do Amazonas- UFAM – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA, Mestre em Ciencias da Educação.  
[zildaglaucia@hotmail.com](mailto:zildaglaucia@hotmail.com)

Apoiando na ideia, a qual nos tem marcado como leitores e como formadores de leitores, refletindo sobre cultura, na contínua procura por respostas que se não nos esclarecem os problemas da formação leitora na sua totalidade, pelo menos nos redirecionam a novas práticas pedagógicas, tratamos de investigar as práticas de formação de leitores implícitas neste contexto e o desenvolvimento na formação leitora de seus indivíduos, bem como analisarmos as diferentes formas de materiais utilizados procurando descrever como as professoras do município de Tangará da Serra- MT, Região Amazônica formaram leitores através das suas práticas pedagógicas, como suas leituras e materiais utilizados contribuíram para essa formação, “(...) a maneira como nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e imbricam diferentes formas culturais.” (CHARTIER, 1988, p. 56).

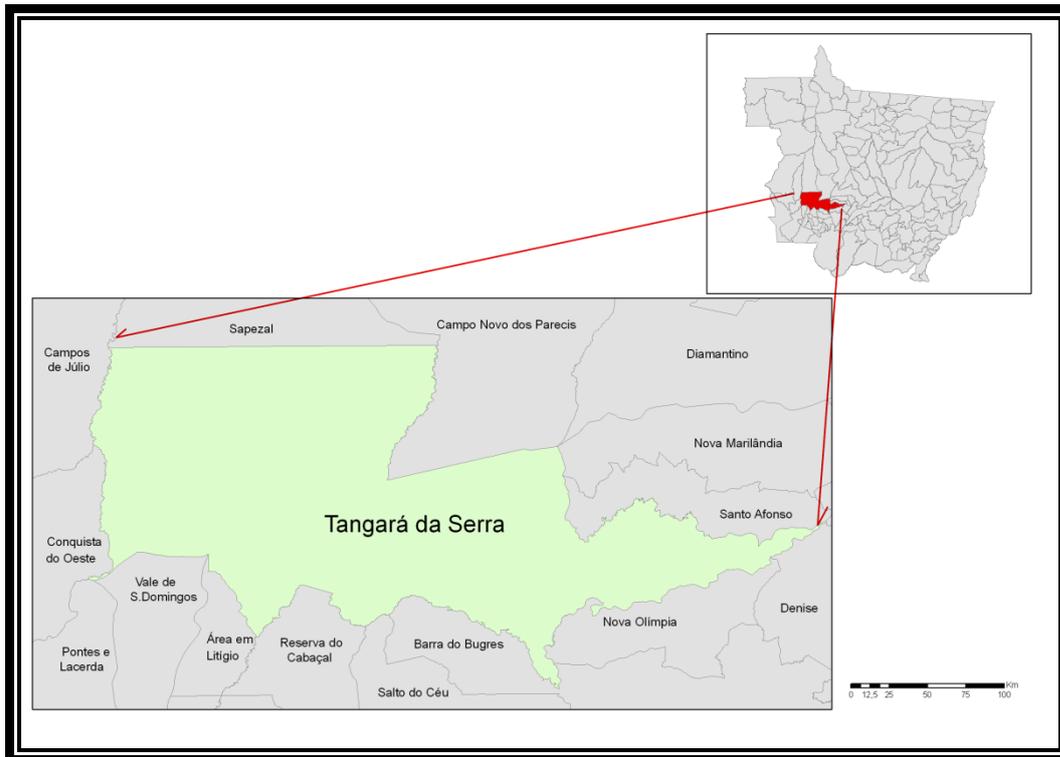
Conforme os dados de Oliveira (2009), o município de Tangará da Serra foi emancipado em 13 de maio de 1976. Encontra-se localizado a sudoeste do Estado de Mato Grosso, com altitude média de 452 metros, entre os paralelos 14 e 15 graus e entre os meridianos 57° 15' 00 e 59 10'00. O clima da região é do tipo tropical de Monção, com vegetação composta por 55% de matas de transição, e o restante de cerrados e campos. Os solos predominantes são latossolos vermelhos e os vermelhos-amarelos. “(...) Os rios Sepotuba, Juba, Formoso, Verde Tarumã, Jubinha, Jauru e Sacre e outros rios menores formam a bacia do Rio Paraguai e os recursos hídricos do município”. (OLIVEIRA, 2008, p. 7).



Tangará da Serra em Mato Grosso e no Brasil

FONTE: Adaptado de IBGE. Escala 1: 580 000. Cidades. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 10 jul. 2009.

A seguir vemos o mapa do Estado do Mato Grosso onde está inserido o município de Tangará da Serra com seus limites.



Mapa do Mato Grosso e Tangará da Serra -2010

Fonte: Acervo do prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira

O município possui uma área total de 11.423,04 km<sup>2</sup>, onde aproximadamente, 51% da área indígena do povo Paresi, primeiros habitantes de toda a área dos campos de Tapirapuã, local onde está edificada a cidade e a zona rural de Tangará da Serra.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Tangará da Serra, em 2009 tinha uma população de 81.960 hab.

De acordo com Oliveira (2009), a organização do espaço da cidade de Tangará da Serra ocorreu através de um projeto denominado Sociedade Imobiliária Comercial Tupã para a Agricultura - SITA, através da expansão da fronteira agrícola ocorrida nos anos 60 do século XX, porém só se intensificou por volta dos anos 70, através da propaganda veiculada em outros estados de um solo fértil para a plantação do café, assim, muitas famílias vieram de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e estados do Nordeste do Brasil.

O foco da investigação centrou-se em dois aspectos da vida profissional dessas professoras: as práticas de formação leitora como os mesmos contribuíram em formar

futuros leitores. Buscando entender como as profissionais em evidência tornaram-se professoras e de que forma realizavam a prática pedagógica e formavam leitores.

A partir dos objetivos propostos foram definidos aspectos teórico-metodológicos que viessem a contribuir com o estudo. Dessa forma, a história oral tornou-se principal ferramenta de pesquisa, sendo a principal fonte de investigao a memória das professoras entrevistadas. Portanto, os sujeitos dessa pesquisa são caracterizados por professoras das turmas de alfabetizao da década de 70 da cidade de Tangará da Serra, MT, no ensino público, sendo a maioria sem formao específica para o desempenho da profissão e muito jovens, constituindo-se como professoras no contexto escolar.

Foram investigadas 10 histórias de professoras que iniciaram a profissão docente com escolaridade variando entre 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino ginassial e o magistério incompleto. Ainda inclui-se ao conjunto de fontes materiais escritos utilizados pelas professoras no desenvolvimento das atividades e planejamentos, bem como materiais iconográficos, que enriqueceram o desenvolvimento da pesquisa.

### **Aspectos teórico-metodológicos do estudo**

Para a efetivao desse estudo optamos pela abordagem metodológica qualitativa, “(...) rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18). Justifica-se essa escolha, por se entender que o objeto de estudo a ser investigado, originado no campo das ciências humanas, considerando que trabalha basicamente com um universo de crenças, valores motivos e aspiraoes, que exigem um estudo em profundidade, o que são pode ser oferecido pela pesquisa qualitativa, que permite aprofundar a análise dos dados de pequenas amostras.

A pesquisa foi de desenho não experimental, considerando se tomaram os dados tal como são na realidade. Assim diz Kerlinger (2000, apud MINAYO 1991, p. 23) “(...) en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos.”; o qual coincide com o que referencia Hernández Sampieri (2006, p. 224): “em um estudo não-experimental não se constrói uma situao, mas se observam situaoes já existentes, não provocadas intencionalmente pelo observador”.

O tipo de pesquisa utilizada foi descritiva, por observar, registrar, caracterizar e descrever o tipo de leitura realizada pelas professoras, sua formao profissional, como

ocorreram suas práticas leitoras e a formação de leitores sem manipulá-los pois se pretende especificar propriedades, características e rasgos importantes do tema em estudo; tal como referencia Triviños (1987) quando indica que a abordagem descritiva é praticada quando o que se pretende buscar é o conhecimento de determinadas informações e por ser um método capaz de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. Por sua vez, é um estudo histórico.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um entendimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história. (THOMPSON, 1992, p.44).

Nessa perspectiva a história oral apresenta-se como uma ferramenta de aproximação com a fonte que será analisada: a memória de professoras alfabetizadoras da década de 70. Estudos mostram que a memória compõe-se de lembranças do passado, que são alteradas com o tempo, mas que guardam aspectos de uma vida individual, particular, em torno de acontecimentos sociais, conforme diz Rouso (1996, p. 66), “(...) a memória no sentido básico do termo, é a presença do passado.”, porém se observa muitas vezes que ultrapassa a mera capacidade de lembrar fatos passados, mas representa a capacidade de reconstruir os mesmos, não como uma realidade vivida no passado, mas como acontecimentos passados e observados com “os olhos do presente.”

A pesquisa tem como participantes dez professoras alfabetizadoras da cidade de Tangará da Serra- MT- Década de 70. A amostra selecionada para as entrevistas foram as professoras que ainda residiam na cidade e que se dispusessem a participar da pesquisa. Essa escolha se deu por terem atuado na cidade e época referidas, por serem detentoras de informações e materiais que utilizaram na formação de leitores no município, e estarem dispostas a contribuir com a pesquisa científica em questão.

Ao analisarmos a história de professoras alfabetizadoras, buscou-se o conjunto, o grupo onde as relações profissionais foram estabelecidas. Partimos dos relatos individuais, particulares, de cada uma das professoras, para assim extrairmos a história coletiva, salvaguardando justamente as características próprias de cada história de vida

E, desta forma, a historia oral valoriza o indivíduo que narra a sua historia, conforme Thompson (2002, p.71), “(...) a exploração coletiva de historias de vida em projetos participativos pode ajudar as pessoas a reconhecer e valorizar experiências que foram silenciadas, ou a enfrentar aspectos difíceis e dolorosos de suas vidas”. No quadro abaixo observa-se o nome das professoras entrevistadas, a idade que iniciaram, a escolaridade que tinham quando ingressaram na profissão e o ano de início profissional.

<b>Nome</b>	<b>Idade de início profissional</b>	<b>Grau de escolaridade no início da profissão</b>	<b>Ano de início profissional</b>
Terezinha Zompero Martinelli	32 anos	5 <sup>a</sup> série	1969
Lindalva Dantas Porfírio	16 anos	5 <sup>a</sup> série	1969
Desolina Maria Rebeca Pereira	15 anos	2 <sup>o</sup> ano do magistério	1969
Generosa Alves de Lima	24 anos	6 <sup>a</sup> série	1972
Isabel Sanches Rodrigues	15 anos	8 <sup>a</sup> série	1972
guida Marques Garcia	23 anos	8 <sup>a</sup> série	1972
Nasmin Silva de Oliveira	18 anos	8 <sup>a</sup> série	1973
Gracinha Soares Moreira	17 anos	7 <sup>a</sup> série	1972
Eleuza Alves da Costa Assis	21 anos	Magistério Completo	1974
Arlete Rosa Coura	35 anos	6 <sup>a</sup> série	1976

Podemos observar que as entrevistadas deram início às atividades como professoras nas décadas de 60 e 70. Terezinha, Lindalva e Desolina começaram no mesmo ano, 1969, sendo as primeiras das entrevistadas a darem início às atividades como professoras. As outras sete alfabetizadoras deram início às atividades na década de 70.

A idade que tinham quando iniciaram a profissão docente surpreende a mim e as entrevistadas. Há uma grande diferença de idade entre elas, quatro iniciaram a profissão com menos de 18 anos e ao perceberem isso elas mesmas ficam assustadas em perceber o quanto eram novas. O fato de terem pouca idade além das angustias por não saberem o que fazer, que profissão seguir naquele mundo onde a mulher não tinha muitas opções, vinham junto a insegurança diante da responsabilidade docente tão jovem e que tinham muito a aprender.

Durante a pesquisa observou-se que não houve mudanças significativas nos períodos relacionados na elaboração das aulas, no trabalho com os alunos em sala de aula. Nas entrevistas, algumas recordações eram naturais, percebendo-se idas e voltas, uma relação que faziam do presente com o passado, em que muitas vezes falavam do

presente procurando explicar algumas situações ocorridas no passado, expunham a carreira atual e ao mesmo tempo voltavam ao passado.

A transcrição ofereceu encontros com o presente e o passado, entre professoras alfabetizadoras e suas histórias de vida e de prática pedagógica, narrativas permeadas por pontos de vista diferentes, leituras de mundo e de vida cheios de conflitos e lembranças ao mesmo tempo de práticas vivenciadas e que vivenciam ainda hoje. Professoras alfabetizadoras que tiveram e ainda tem uma prática leitora viva.

As narrativas não são vistas, então, como paisagens mortas, mas como instituidoras de desafios. Tomam-se produtos a serem assimilados para reflexão, apoiando-se a formação da razão prática qual seja de entendimentos de juízos de valor pelos quais se constrói a identidade afetiva. (TEDESCO, 2002, p. 99).

Dessa forma a pesquisa foi desenvolvida ouvindo e buscando analisar cada indivíduo, único, singular, porém dentro de uma coletividade conforme explica Castellanos (2007, p.121).

### **A trajetória das professoras**

Para conhecer a história nada melhor que o próprio sujeito a conte, fazendo uma exposição de suas experiências como também a oportunidade de examiná-las, percebendo que muitos fatos foram vivenciados não percebidos pela própria leitura que foi feita deles na época e que agora tão distantes tem outra percepção, permitindo uma nova leitura com a visão que tem do presente. Apresentam-se a seguir alguns aspectos que caracterizam o perfil das professoras entrevistadas a partir do ano em que ingressaram na profissão:

#### **Nome e ano de início profissional**

<b>Nome</b>	<b>Ano de início profissional</b>
Terezinha Zompero Martinelli	1969
Lindalva Dantas Porfírio	1969
Desolina Maria Rebeca Pereira	1969
Generosa Alves de Lima	1972
Isabel Sanches Rodrigues	1972
Águida Marques Garcia	1972
Nasmin Silva de Oliveira	1973
Gracinha Soares Moreira	1972
Eleuza Alves da Costa Assis	1974
Arlete Rosa Coura	1976

Podemos observar que as entrevistadas deram início às atividades como professoras nas décadas de 60 e 70. Terezinha, Lindalva e Desolina começaram no mesmo ano, 1969, sendo as primeiras a darem início às atividades como professoras. As outras sete alfabetizadoras deram início às atividades na década de 70.

Durante a pesquisa observou-se que não houve mudanças significativas nos períodos relacionados na elaboração das aulas, no trabalho com os alunos em sala de aula. Outro aspecto importante a ser observado na coleta de informações está relacionado com a idade das professoras alfabetizadoras quando iniciaram no magistério conforme demonstra a próxima tabela. A idade que tinham quando iniciaram a profissão docente surpreende à entrevistadora e as entrevistadas.

#### Nome e idade de início profissional

Nome	Idade de início profissional
Terezinha Zompero Martinelli	32 anos
Lindalva Dantas Porfírio	16 anos
Desolina Maria Rebeca Pereira	15 anos
Generosa Alves de Lima	24 anos
Isabel Sanches Rodrigues	15 anos
Águida Marques Garcia	23 anos
Nasmin Silva de Oliveira	18 anos
Gracinha Soares Moreira	17 anos
Eleuza Alves da Costa Assis	21 anos
Arlete Rosa Coura	35 anos

Há uma grande diferença de idade entre elas, quatro iniciaram a profissão com menos de 18 anos e ao perceberem isso elas mesmas ficam assustadas. A professora Desolina (2010) comenta: “(...) comecei a dar aulas com 15 anos, numa salinha do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, nem sabia o que eu tinha que fazer, com quinze anos!! (...)” Da mesma forma a professora Gracinha (2010) “(...) Eu tinha dezessete anos ... não sabia o que eu queria pra mim. Morava na roça (...)”

O fato de terem pouca idade além das angústias por não saberem o que fazer, que profissão seguir naquele mundo onde a mulher não tinha muitas opções, vinham junto a insegurança diante da responsabilidade docente tão jovem e que tinham muito a aprender, procurando suprir as necessidades que tinham junto aos poucos livros e

materiais que dispunham, bem como das lembranças que tinham do dia a dia na escola, com seus professores e da lembrança de como atuavam em sala de aula.

Grande parte das professoras iniciou a carreira como professoras na zona rural, dentre as dez apenas uma já tinha o curso de magistério concluído como mostra a tabela abaixo.

**Nome e grau de escolaridade no início da profissão**

Nome	Grau de escolaridade no início da profissão
Terezinha Zompero Martinelli	5ª série
Lindalva Dantas Porffrio	5ª série
Desolina Maria Rebeca Pereira	2º ano do magistério
Generosa Alves de Lima	6ª série
Isabel Sanches Rodrigues	8ª série
Águida Marques Garcia	8ª série
Nasmin Silva de Oliveira	8ª série
Gracinha Soares Moreira	7ª série
Eleuza Alves da Costa Assis	Magistério Completo
Arlete Rosa Coura	6ª série

Observamos na tabela que oito das dez professoras alfabetizadoras iniciaram a profissão docente como leigas . Oito delas tinham o curso ginásial incompleto (equivalente ao Ensino Fundamental hoje), Desolina cursava o segundo ano do magistério e apenas Eleusa havia concluído o curso completo. Podemos constatar isso na fala de Dona Arlete (2010), “(...) Quando eu comecei a estudar eu era professora leiga, eu tinha estudado só até a sexta série... eu ensinava o que tinha aprendido até a quarta série.” ou até mesmo nas palavras de Dona Generosa (2010), “(...) Eu ainda tentei dizer que como eu iria dar aulas se não sabia nem como começar, então ela pediu que eu observasse uma outra professora.” Nesse caso a professora Generosa refere-se “ela” à irmã Osvalda, que era a diretora da escola na época.

Notamos nos depoimentos a busca pela formação como no caso da professora Nasmin (2010), “(...) Acho que em 1975 eu comecei a fazer o magistério e quando eu conclui já podia escolher uma sala de aula, comecei a fazer cursinho.” A professora explica que se os docentes tivessem o curso de magistério poderiam escolher a sala que quisessem lecionar, e que se não tivessem teriam que trabalhar com as turmas de alfabetização, notamos nesse relato uma hierarquização na escolha das turmas pelas professoras, porém sabemos que a formação que ocorre é gradativa, contínua, não

existindo o estabelecimento de turmas mais fáceis ou mais difíceis, o que ocorre é uma valorização maior das turmas de segunda, terceira e quarta séries em detrimento das turmas de alfabetização e dos professores leigos no momento histórico dessa pesquisa.

Também notamos nas falas das professoras a procura pela formação: “(...) Depois que eu terminei o magistério eu e mais uns colegas fomos pra Rosário Oeste fazer o vestibular pra faculdade... era nas férias...” Isabel (2010), “(...) trabalhei com a turma da primeira série durante quinze anos, sai da primeira série por causa da contagem de pontos...eu fazia muitos cursos.” Dona Generosa (2010).

De acordo com Manke (2006, p.40) “(...) suas histórias se entrelaçam a todo o momento, porque fazem parte de uma coletividade específica”. Desta forma, mesmo ao apresentar cada uma das professoras, busca-se o conjunto, o todo que estas compõem. Como bem expressa Queiroz (1988, p.24): “o que se quer é captar, através de seus comportamentos, o que se passa no interior das coletividades de que participam.”

Dessa forma a pesquisa foi desenvolvida ouvindo e buscando analisar cada indivíduo, único, singular, porém dentro de uma coletividade conforme explica Castellanos (2007, p.121) “(...) a análise dos discursos sintéticos posteriores, não esquecendo que o resultado representa o encontro de duas pessoas, dois olhares, duas histórias, a do entrevistador e a do entrevistado.” (CHARTIER, 2003)

### **Encontros com a leitura e escrita**

As primeiras experiências escolares na infância, em casa, com a família, irmãos mais velhos são relatadas como primeiros contatos com a leitura e a escrita entre as professoras entrevistadas. Para Bourdieu (1996) apud André (2005, p.54) “(...) a família atua como sujeito coletivo, mas não se pode contestar que o contexto familiar é formado por pessoas que são, igualmente, sujeitos individuais.” Dessa forma entendemos que as influências existem, não são soberanas nas decisões das escolhas e no caso das entrevistadas muitos relatos demonstraram a influência dos pais nos momentos das histórias, a ajuda aos irmãos com as tarefas e principalmente as relações com as professoras que foram significativas nas suas escolhas.

O pai, “(...) é o sujeito e o instrumento de um “projeto”(...)” é transmitido inconscientemente, em e por sua maneira de ser, e também explicitamente, por ações educativas...” Bourdieu (2008, p. 232) Ágüida, relata, empolgada dos detalhes do comportamento do pai diante dos alunos, o uso do apito que era como se representasse

uma fala, a forma como ele riscava e registrava os diários, o caderno de planejamento todo organizado, se analisarmos a história de Águida com respeito a sua formação leitora, seu pai, constitui o ponto de referência global de suas caças furtivas (Certeau, 1988);. Assim, também, comenta Dona Arlete (2010): “(...) o meu pai, quando eu era criança contava muitas histórias do tempo dele, (...) e eu contava pra eles (os alunos). Na forma como vão falando dos pais, podemos observar sentimento de profundo orgulho pelo que fizeram para que pudessem estudar.

É possível identificar também a influência dos professores que tiveram nos tempos de infância na escolha da profissão professora e como atuavam em sala de aula. Relatam afetividade e comprometimento de suas professoras apesar de toda rigidez da época vivenciada, tornaram-se referências no momento do planejamento, da realização das atividades com os seus alunos, descobrindo dessa forma, o prazer de ensinar. “Naquela época eu já comecei bem, eu voltei no tempo e procurei lembrar como minha professora me ensinava, a que me alfabetizou. No momento de fazer o planejamento... retomava daquilo que meus professores tinham me ensinado.” (Gracinha, 2010).

Dessa forma, o fato de iniciarem na profissão docente é lembrado com entusiasmo e orgulho, marcado pelo fato de ser uma época onde tinham muitos alunos, faltavam materiais e principalmente a formação pedagógica, mas também “(...) por questões relacionadas ao “ser mulher”. De maneira geral, estas professoras buscaram na carreira docente a concretização da “missão maternal”, aliada à possibilidade de profissionalizarem-se.” (MANKE, 2006, p.48)

O saber que era adquirido pela experiência, pelo convívio com a família e professores, com a possibilidade de crescimento como leitoras, “(...) sofrendo a reflexão, apresenta-se conscientemente e leva ao aparecimento da inteligência: analisa, indaga, refaz.” (VIDAL, 2007, p.339). Podemos perceber que a prática pedagógica recebe interferência de vários nuances da vida acompanhados pelas mudanças e transformações educacionais e políticas da época.

As professoras entrevistadas deixam transparecer em seus relatos que iniciaram a profissão em função da necessidade, da carência de profissionais no município nesse período. Algumas dão início no relato, como é o caso da professora Nasmin (2010): “(...) minha mãe pediu uma vaga para a irmã Osvalda para que eu pudesse trabalhar. O mesmo acontece com a professora Generosa (2010)

O fato de serem professoras leigas e de morarem na comunidade que necessitava do profissional facilitava a contratação das mesmas como professoras. No entanto,

independente do motivo que as levou a desempenhar a docência, todas as professoras são unânimes em afirmar que sentiam prazer no desempenho da profissão. Sendo uma atividade que, apesar das dificuldades que existentes, apresentavam, e para as que ainda atuam como é o caso das professoras Desolina e Eleusa, um retorno afetivo significativo. “Maneiras de fazer que constituem as mil práticas pelas quais (os leitores e maus-leitores) se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio cultural” (CERTEAU, 1994, p. 41).

Utilizou-se, portanto, nesta pesquisa, o termo “leigas” como indicativo de professoras que não possuíam uma formação básica para lecionar, especificamente, neste caso, nas turmas de alfabetização.

O saber das professoras alfabetizadoras “(...) é um saber deles e está relacionado com a pessoa... com sua experiência de vida e história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares (...)” (TARDIF, 2003 apud MONTEIRO, 2006, p. 55), dessa forma as professoras vêem a necessidade de fazer o curso do magistério para se relacionarem melhor com o processo de ensino aprendizagem.

Percebemos que o contato com as professoras que já trabalhavam auxiliava na elaboração das aulas, o planejamento era realizado junto as professoras leigas. A professora Isabel (2009) comenta: “(...) O magistério me ajudou bastante, aprendi a fazer uma letra mais redondinha, margens, confecção de cartazes, aprendemos a não falar tanto as palavras no diminutivo: o meu caderninho, a minha canetinha, essas coisas assim que eu me lembro (...)”

A professora Lindalva (2009): “Durante o magistério nós tínhamos muita leitura, aulas de metodologia, tudo clareou. Eu não sabia nada de planejamento: objetivos, estratégia (...)” observamos um relato diferente, mostrando a importância que o curso do magistério representou na atuação das docentes.

As dificuldades para estudarem eram muitas, as professoras relatam que moravam na zona rural e estudavam na zona urbana, saíam de casa a noite para estudar “(...) estudava a noite, meu marido deixou porque eu precisava e também levava a minha filha para estudar.” Terezinha (2009). Também caminhavam quilômetros até chegar à escola: “No primeiro ano eu estudava de manhã, andava uns 5 km até a minha casa, voltava para o almoço e a tarde andava mais 4 km até a escola e ia feliz da vida. No segundo ano já começou a ficar mais fácil porque eu já estudava a noite” (Gracinha, 2010).

De modo geral, as professoras têm opiniões diferentes em relação às mudanças ocorridas após concluírem o magistério. Para algumas a teoria contribuiu muito na prática, outras acreditam que a prática adquirida em sala de aula foi superior à teoria. Podemos considerar que o professor, nesse momento, chama prática pedagógica de ativismo, pois não tinham o conhecimento teórico, através de uma argumentação que privilegiava a prática efetiva de transformação da realidade em detrimento da realidade do tempo e espaço vividos. Nas palavras de Foucault (2007), as práticas discursivas são formadoras dos objetos de que tratam, em especial aquelas que situadas numa determinada ordem espaço-temporal. Assim, cada professora “(...) a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1995, p.20).

### **A prática pedagógica e a leitura**

Neste momento abordamos questões relacionadas à prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, a fim de compreender os meios que utilizaram para desempenhar o trabalho docente, considerando o início da atividade profissional quando lhes faltava a “teoria pedagógica” e a “experiência profissional”.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa e os documentos localizados e selecionados para o seu desenvolvimento, consideramos importante apresentar essa documentação mostrando, além dos relatos, de como acontecia a prática das professoras em sala de aula. Através desse olhar as professoras são unânimes em destacar o saber pedagógico adquirido através da prática docente.

Segundo Manke (2006):

Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização (p.48).

A prática pedagógica das professoras é marcada por fatos interessantes que vão desde a escola, a mobília, a merenda, todo um contexto que interferia no processo ensino-aprendizagem.

(...) comecei a dar aula onde hoje é a cadeia, tinha uns bancos bem grandes e ficavam uns de um lado e outros do outro lado. Tinha 68 alunos na sala, eles tinham 8, 9,10 e 11 anos. Era a turma do primeiro ano. A aula começava as 10:30h e ia até 13:30h, era só 3 horas de aula. (Terezinha, 2009).

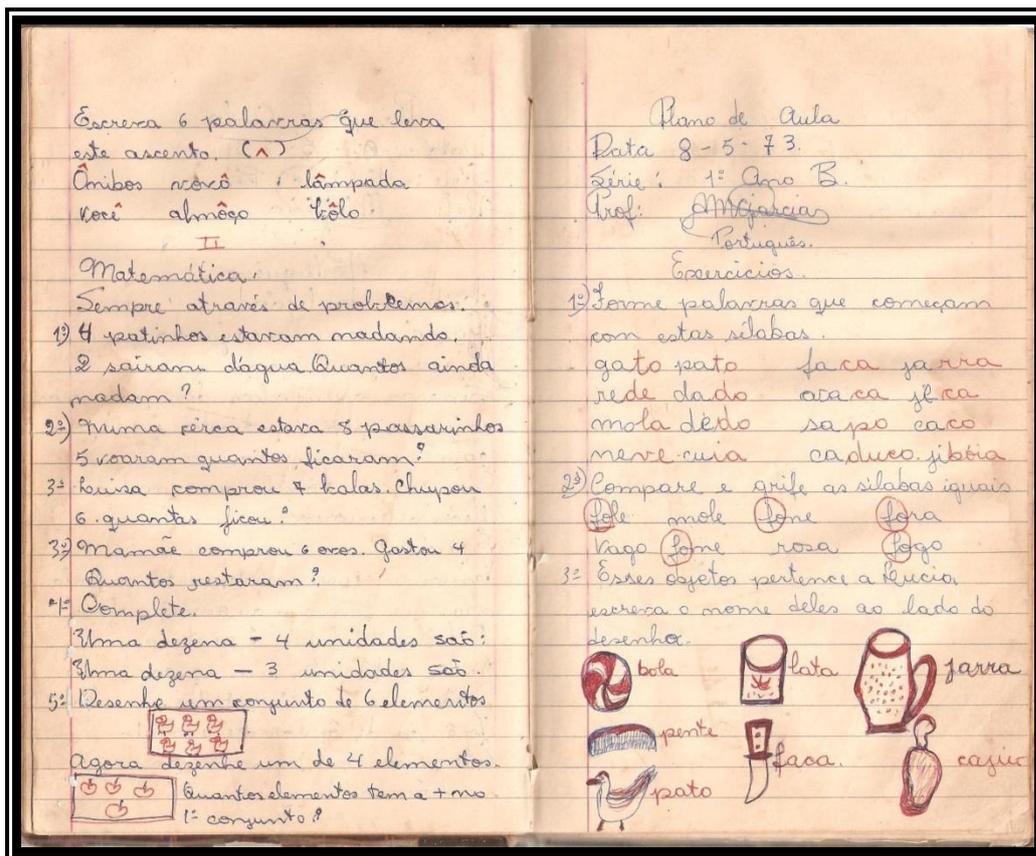
Ao longo das conversas, indiscutivelmente, aparecem os relatos das salas de aula, com muitos alunos, em idades diferentes e um horário em que o próprio professor teria que permanecer na escola no período de almoço, demonstrando a dificuldade do acesso em função do número de alunos, apenas uma sala de aula e ainda tinham que trazer merenda de casa, ou alimentos para que pudessem fazer a comida e almoçar na escola. A professora explica que esse horário favorecia os alunos que moravam em áreas afastadas, para que pudessem ir e voltar durante o dia. “(...) O horário de aula era das 8h ao meio dia e do meio dia as 4h da tarde, eu ficava direto... fazíamos a merenda na escola, eu deixava a panela no fogo, eu sei que era uma luta” (Arlete, 2010).

Os detalhes de como organizavam o caderno são relatados nas falas de Isabel:

O planejamento era assim: introdução: introduzir a letra A e depois contarei a história do A, falarei sobre a musiquinha, depois do recreio, passarei as atividades no caderno, tomarei leitura, eu descrevia a aula que iria dar. Todo sábado a gente se reunia... cada dia numa folha, desenhávamos, pintávamos, era um plano todo bonito (2009).

Evidencia-se assim o comprometimento com a organização das atividades para serem utilizadas durante toda a semana. Porém, os relatos são diferentes com relação à elaboração dos mesmos e a troca de experiência entre as professoras. Algumas se reuniam nos finais de semana: as da primeira série, as da segunda série e assim por diante. Enquanto uma preparava um material a outra pesquisava nos livros que dispunham ali na escola. “(...) algumas levavam uns livros e a gente anotava tudo no caderno de planejamento, tinha uma coordenadora que olhava tudo o que a gente planejava” (Terezinha, 2009). Observamos esses registros nos depoimentos de Isabel e Terezinha, que sempre aparecia um coordenador que chegava de surpresa para visitar a sala de aula e olhar o planejamento e as crianças se comportavam muito bem, levantavam, cumprimentavam, eram sempre muito educados.

No contato com seu caderno de plano, folheando-o, explicando como realizava o planejamento, as lembranças se fazem presentes e Águida (2010) fornece informações diferentes sobre a supervisão dos planejamentos:



Caderno de Planejamento do ano de 1973  
 Fonte: Acervo particular da professora Águida Marques Garcia

Nós fazíamos o planejamento no caderno, mas não me lembro de alguém olhar, parece que eles confiavam muito no trabalho dos professores, pode ver no caderno que não tem nenhum visto. Esse foi meu primeiro caderno, é muito simples, tenho até vergonha às vezes de mostrar. Eu fiz um curso de uma semana antes de começar a dar aulas pra aprender como fazer o planejamento, trabalhar com os alunos. Sempre fazia o planejamento com uma outra professora, utilizamos os livros didáticos da escola e quando tínhamos alguma dúvida pedíamos ajuda para as professoras mais experientes. Anotávamos no caderno as atividades que íamos realizar em sala de aula. Começávamos pelo cabeçalho, depois as atividades, até os desenhos que fazíamos no caderno como esses aqui, nós desenhávamos na lousa para os alunos e eles copiavam tudinho, era um estímulo pra eles realizarem as atividades. (Águida, 2009)

Todas as professoras entrevistadas narraram no trabalho com a leitura o uso da cartilha. Tentar compreender a importância que esse recurso didático ocupa nas relações de ensino e o lugar dentro e fora das salas de alfabetização de crianças (pesquisa etnográfica), é fundamental para situar o contexto da leitura “(...) <<maneiras de pensar e de sentir>> que delineiam configurações intelectuais específicas entre o possível e o impossível (CHARTIER, 2002).

Os relatos das professoras revelam que a cartilha “Caminho Suave” era a mais utilizada naquele momento da história. Para Cagliari (1999, apud MONTEIRO, 2006, p. 159) “(...) a cartilha utiliza como técnica o monta e desmonta do método ba-bé-bi-bó-bu.”, o que exigia do aluno uma resposta certa ou errada, estabelecia uma ordem hierárquica de dificuldades, sem que o aluno pudesse interpretar.”

No tipo de história buscada por Chartier (2002), a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação de sua efetuação nas práticas. Segundo ele, fazer a história das práticas de leitura inclui privilegiadamente o levantamento dos usos históricos do livro e das várias formas particulares do impresso. O seu materialismo dos meios o faz falar da “(...) ordem do livro” antes da “ordem do discurso”, e menos da ordem dos livros que daquela que existe na aparente desordem dos seus usos” (CHARTIER, 2001, p. 11)

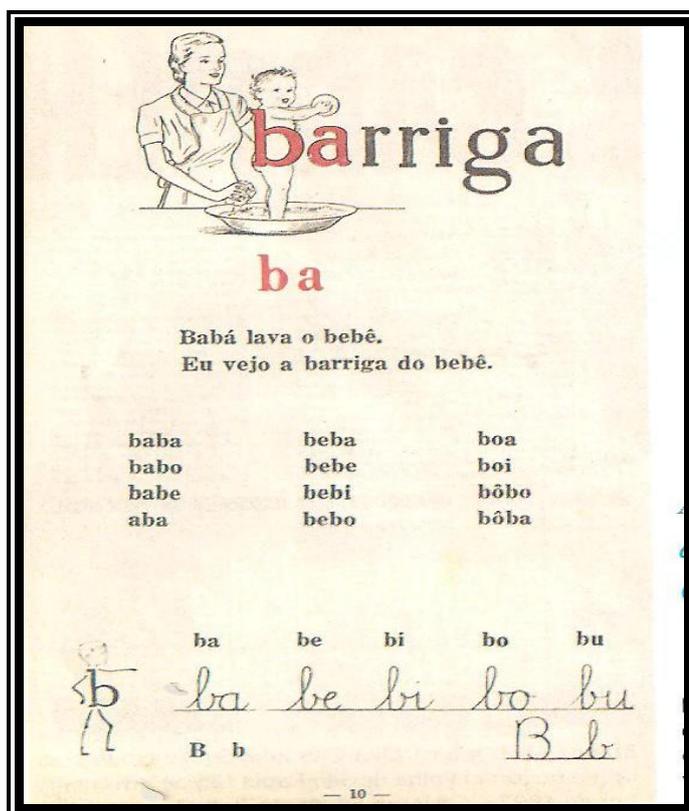
Conforme Mendes (2010), Branca Alves de Lima, a idealizadora da cartilha Caminho Suave vendeu mais de 40 milhões de exemplares desde a sua primeira edição em 1948, através do método analítico e com desenhos simples que continham a inicial das palavras chaves.

As lembranças que surgem agora na memória das professoras são de crianças que queriam e precisavam aprender e elas estavam ali, ocupavam um lugar importante nesse contexto. Professoras bem intencionadas, que queriam ajudar, cumprir o seu papel enquanto docentes ao mesmo tempo em que eram influenciadas por toda a concepção de leitura e escrita que tiveram na infância e da cartilha que utilizam, onde ao leitor não havia a possibilidade de dialogar com o texto, apenas o fazia de forma mecânica e artificial. “A leitura era feita individualmente, um por um, eu ia de cadeira em cadeira, isso quando eles já tinham a cartilha, ou na lousa, eu passava na lousa e eles iam lendo as palavras, tomava as palavras salteadas pra ver se eles tinham aprendido mesmo, também fazíamos à leitura coletiva.” (Generosa, 2010).

Vemos nos relatos das entrevistadas que a leitura ainda não passava por esse processo da arte do ler, mas de maneira simples os alunos aprendiam mecanicamente a decodificar um código traduzindo sinais gráficos em sons, sucessivamente formando sílabas e palavras que eram lidas por meio da leitura silenciosa e coletiva.

A tomada de leitura era assim: eu pegava uma folha, e fazia um burquinho nela, eu não sei nem que método era esse, mas sei que eu fazia, colocava o papel na cartilha e o burquinho mostrava só uma letra ou uma sílaba conforme você ia colocando e o aluno tinha que ler. Mostrava o BA e o BA, perguntava: que palavra formou? BABÁ. Às vezes a criança decorava a letra,

a palavra então eu fazia isso. Eu tinha uma facilidade de alfabetizar e gostava muito de fazer. (Isabel, 2009).



Cartilha Caminho Suave p. 10- 1988

Fonte: Acervo do prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira

Manke (2006) diz que mesmo como professoras leigas elas procuravam utilizar das técnicas que dispunham, aprendiam com as colegas para garantirem de alguma forma a verificação da aprendizagem dos alunos, iam se construindo professoras de acordo com o tempo, as dificuldades e necessidades que encontravam pelo caminho. Entende-se que a prática foram resultados das relações estabelecidas dentro e fora da escola. Essa interação proporcionava estratégias de ensino e práticas pedagógicas que iam sendo construídas diariamente, “(...) formas de fazer e viver o dia-a-dia da escola”.

Durante as entrevistas ao relatarem a forma como trabalhavam em sala de aula evidenciam também outros materiais para que ocorresse a apropriação da leitura e escrita sem o uso da cartilha.

(...) utilizava o método da Abelhinha, então nós fazíamos o cartaz e perguntávamos: “o que começa com A?” e mostrava a figura da abelha, então você dizia pra ela: “Aaaa faz a abelhinha, aaaa faz a abelhinha, tão engraçadinha com uma perna só, tão engraçadinha com uma asa só!” Agora as musiquinhas do e, do i, das outras não lembro não. Depois mandava cada criança ir ao quadro passar em cima do A grandão que você fez e todos cantando a musiquinha. No outro dia era o e, depois o i... até formar a família das vogais. “Qual é a família das vogais? A E I O U!” Era assim, bem divertida as aulas, depois era a junção, o A vai dar a mãozinha pro I do índio, então fica AI, o O deu a mãozinha pro I do índio e fica OI, e assim iam juntando as vogais, agora das palavras também fazia. Por exemplo, a palavra bacia, levava uma figura de bacia e colava no quadro e perguntava: “Pra que serve a bacia? Onde nós usamos a bacia? Quem tem bacia em casa? Qual a utilidade da bacia?” e explorava bastante a palavra. Então continuava explicando que a bacia tem umas amigas que são o BA, BE, BI, BO, BU escrevia na lousa, usava giz colorido que vinha de Rosário Oeste, aqui pertencia a Rosário Oeste. Enfeitávamos o quadro, passava o dia inteiro cantando, passava na lousa, no quadro, caderninho por caderninho (Isabel, 2009).

Dentro dessa perspectiva de trabalho desenvolvido pela prática pedagógica das docentes “Aparentemente passiva e submissa, a leitura é em si, inventiva e criativa” segundo Chartier (2007, p. 31), pois devemos considerar o espaço e o tempo em que os leitores e professores ocupavam na história da alfabetização desses alunos. As práticas de leituras eram realizadas em sala de aula basicamente com a leitura coletiva e individual das cartilhas, muito semelhantes, com pequenas singularidades.

Além do trabalho desenvolvido com as cartilhas as professoras utilizavam também cadernos de caligrafia, atividades de matemática, músicas, procurando dentro do contexto vivenciado proporcionar melhores condições de aprendizado para os alunos. Essas histórias são retomadas dos pais, avós, momentos de infância que são lembrados. Os laços com as histórias contadas são lembrados e repassados para os alunos procurando trabalhar a afetividade.

As professoras pesquisadas tiveram grande satisfação em dizer que ainda lêem, estudam e fazem parte da sociedade. Cada uma delas, de uma forma diferente, na organização de sua nova vida, continua atuando como leitora e professora. Suas vidas foram marcadas por momentos de ensinar e aprender e no tempo presente demonstram felicidade e gratificação em demonstrar que mesmo sendo aposentadas são atuantes, leitoras, dentro da sociedade. “(...) Mulheres que sendo professoras um dia tiveram como principais instrumentos os livros, os lápis e os papéis” (FREITAS, 2000, p. 59).

#### Considerações finais

Descobrimos nas narrativas que as alfabetizadoras foram formadoras de leitores, construtoras de conhecimento. E essa construção é que gera a transformação na

educação, através do conflito na prática e da reflexão sobre ela, ou seja, da criação do saber docente. O contexto da sala de aula era uma relação tensa e conflituosa em relação aos conhecimentos que se desejavam ensinar, aqueles que dominavam e o que os alunos conseguiram construir.

O resgate da história da leitura e de escolarização dos professores assinalou a trajetória de vida, a escolaridade pela qual as professoras passaram, a influência dos pais na formação do magistério, as dificuldades por iniciarem como professoras ainda leigas e a falta de material didático e mesmo assim a vontade e o respeito pelo trabalho desenvolvido.

Os dados do universo pesquisado mostraram que a prática pedagógica na maioria das vezes seguia regras claras onde as professoras deveriam executar o currículo estipulado, uma vez que a avaliação dos alunos era realizada pela Secretaria de Educação do município a partir dos conteúdos enviados à escola. A fiscalização do trabalho docente ocorria com a utilização de cadernos de planejamentos semanais e planejamentos anuais podendo ser classificadas, como professoras técnicas que preenchiam diários, organizavam cadernos respondiam por documentos administrativos, indicando a intensificação do trabalho docente. Utilizavam materiais pedagógicos simples, sendo muitas vezes apenas o lápis, caderno e apostilas disponibilizadas pelo governo, outros improvisados com sucatas, a lousa e o giz. A leitura era realizada de forma silenciosa ou coletiva, os alunos liam da apostila ou palavras e textos passados na lousa.

Observou-se ainda, o difícil início profissional, os meios utilizados para realizarem a prática pedagógica e os materiais escolares utilizados. A maioria das professoras ingressou nesta profissão ainda muito jovens e sem formação, contudo, as professoras alfabetizadoras se fizeram assim, iniciando como leigas, mas com profundo respeito e autoridade diante da função que exerciam perante a sociedade e que somente aos poucos foram adquirindo a formação docente onde a prática leitora era realizada de forma tecnicista. Obtinham conhecimento com as colegas que tinham mais experiência e através da memória das práticas docentes que tinham de suas professoras nos tempos em que foram alfabetizadas, bem como da experiência com os pais. O contato com teorias pedagógicas, no início da profissão, ocorreu fundamentalmente através do magistério e de cursos de férias promovidos pela Secretária de Educação.

Com base nos referenciais históricos discutidos ao longo do texto, observamos que suas narrativas demonstram que as práticas leitoras eram realizadas com limitações

e possibilidades de trabalhar com as crianças no cotidiano, nas atividades escolares. Tratava-se de uma atividade intelectual, embora não fosse sistematizada, pois tal reflexão é a imersão na sua atuação prática a fim de compreendê-la, desvelando toda sua preocupação com o domínio do conhecimento pedagógico que se construíam com os alunos na sala de aula.

As professoras exerciam a função social através da escola na qual estavam inseridas e que, ao mesmo tempo, promoviam a socialização dos indivíduos pelas relações sociais que se constroem e re-constroem as suas crenças e valores, nas suas particularidades e singularidades.

Neste sentido, consideramos que a pesquisa tenha contribuído para sanar uma lacuna existente na História da Educação do município, na história de como ocorreu a formação desses leitores. Entendemos que, ao narrarem seus memoriais individuais, as professoras puderam experimentar algo singular, que possibilitou-lhes a (re)apropriação do vivido e a possibilidade de melhor redimensionar o fazer docente. Percebemos que as lembranças de fatos acontecidos e por elas vividos intensamente, puderam ser rememorados através dos relatos, que trazem suas histórias de vida, as marcas da infância, da escolaridade, da escolha profissional, da prática docente e da formação superior.

Mediante as considerações apresentadas ficou evidenciado que a pesquisa oferece contribuições para o estudo da formação de leitores enriquecendo a análise do trabalho docente e possibilitando novas pesquisas na investigação de como era desenvolvido o trabalho na linguagem matemática, os materiais que eram utilizados no processo de construção do número, bem como a importância das datas comemorativas, o momento cívico, e a disciplina rígida no contexto escolar, pois acreditamos assim como Hegel “(...) que é o passado concentrado no presente que cria a natureza humana por um processo contínuo de reavivamento e rejuvenescimento.” (BOSI, 1987, p. 32).

### Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs), 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTELLANOS, Samuel Luiz Velásquez. **Práticas de Leitura no Maranhão na Primeira República: lembrança de velhos**. São Luís: UFMA, 2007.

CASTRO, César. **História da leitura no Maranhão**. São Luis. 2007.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 6. ed. Tradução Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2001

\_\_\_\_\_. Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger, **A História cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo, 2 ed., Lisboa: DIFEL 2002.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. São Paulo: Mercado de Letras (ALB), 2003.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HEBRARD, Jean. **Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural**. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Leitura, história e história de leitura*. São Paulo: Fapesp, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão (et al) Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. **A História Nova**. Tradução Eduardo Brandão. S. P.: Martins Fontes, 1993.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Migração e Escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra- Mato Grosso- Brasil (1964-1976)**. Uberlândia, MG:UFU, 2009.

\_\_\_\_\_. **Famílias e natureza: as relações entre famílias e ambiente na colonização de Tangará da Serra – MT**. Tangará da Serra: Sanches, 2004.

TEDESCO, João Carlos. **Usos de Memórias** (org.) Passo Fundo: UPF, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Recebido em 3/4/2010.

Aceito em 8/6/2010.